L'AGENT DE SUPERVISION EN ONTARIO

Méthodes actuelles et recommandations pour l'avenir

Chercheurs principaux
MICHAEL G. FULLAN
PAUL B. PARK
THOMAS R. WILLIAMS

Chercheures associées
PATRICIA ALLISON
LYNN WALKER
NANCY WATSON

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ministère
de
l'Éducation

L'AGENT DE SUPERVISION EN ONTARIO

Méthodes actuelles et recommandations pour l'avenir

Chercheurs principaux
MICHAEL G. FULLAN
PAUL B. PARK
THOMAS R. WILLIAMS

Chercheures associées
PATRICIA ALLISON
LYNN WALKER
NANCY WATSON

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1987

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $
doivent être accompagnées d'un
chèque ou mandat de poste fait à
l'ordre de l'Institut d'études
pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif
régional est le 807) Demandez
le Zénith 67200 au ou à la
téléphoniste.

Les commandes doivent être
accompagnées d'un chèque ou
mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrats 0903, 0941, 0942
ON04583

Données de catalogage avant publication (Canada)

Fullan, Michael, 1940-
L'agent de supervision en Ontario

Traduction de : The supervisory officer in Ontario.
Bibliographie : p.
ISBN 0-7729-3169-0

1. Directeurs d'école — Ontario. 2. Administration scolaire — Ontario. I. Park, Paul. II. Williams, Thomas R. III. Ontario. Ministère de l'éducation. IV. Titre.

LB2831.626.C36F8414 1987 371.2'011'09713 C87-099656-8

Table des matières

Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
SOMMAIRE	xi
Avant-propos	xiii
Remerciements	xv
PARTIE A : CHAPITRES D'INTRODUCTION	xviii
1. **Définition du problème**	1
1.1. Le problème à l'étude : contexte	1
1.2. Les objectifs de l'étude	2
1.3. Législation ontarienne actuelle	2
1.4. Perspective historique	5
1.4.1. Évolution du système ontarien	5
1.4.2. Les tentatives précédentes de réforme de la législation	9
1.4.3. La présente étude et les travaux précédents	13
2. **Conception et méthode**	15
2.1. Introduction	15
2.2. Conception de l'étude	15
2.2.1. Vue d'ensemble	15
2.2.2. Problèmes de politiques	16
2.2.3. Cadre de travail conceptuel	17
2.3. Questions de recherche	20
2.4. Collecte et analyse de données	20
2.4.1. Échantillonnage	21
2.4.2. Collecte de données	26
2.4.3. Analyse des données	29
2.5. Formulation de recommandations	32
2.6. Les limites de l'étude	33
3. **Examen de la documentation**	34
3.1. Les tâches des agents de supervision	34
3.2. Les compétences des agents de supervision	39
3.2.1. Récapitulation	42
3.3. La sélection et la formation des agents de supervision	43
3.3.1. Récapitulation	47
3.4. Formation en cours d'emploi et perfectionnement professionnel	48
3.4.1. Matière enseignée	48
3.4.2. Méthodes	48
3.5. Autres points importants mentionnés dans la documentation existante	50
3.5.1. La présence des femmes en administration	50

3.5.2. Transformation des établissements d'enseignement 52
3.5.3. Équilibre 53
3.6. Récapitulation 55

4. Structures de conseils scolaires 56

4.1. Structures de conseils scolaires 56
4.1.1. Structure sectorielle pure 56
4.1.2. Structures à paliers 56
4.1.3. Structure combinée 57
4.1.4. Structures fonctionnelles 57
4.2. Facteurs déterminant le choix d'une structure 58
4.2.1. La taille 59
4.2.2. La région 61
4.2.3. Le type de population 64
4.3. Récapitulation 65

5. Sommaire des données sur les répondants 66

5.1. Répartition 66
5.2. Cheminements de carrière des agents de supervision employés par un conseil scolaire 68
5.2.1. Expérience dans l'enseignement 68
5.2.2. Expérience en tant que directeur d'école 68
5.2.3. Autre expérience pertinente 69
5.2.4. Expérience en tant qu'agent de supervision 69
5.2.5. Études universitaires 74
5.2.6. Profils types 76
5.3. Cheminements de carrière des agents de supervision employés par le ministère de l'Éducation 77
5.3.1. Répartition 77
5.3.2. Expérience en tant qu'agent de supervision 79
5.3.3. Expérience au sein d'un conseil scolaire 79
5.3.4. Études universitaires 80
5.3.5. Récapitulation 80
5.4. Projets d'avenir des agents de supervision des conseils scolaires 81
5.5. Projets d'avenir des agents de supervision du ministère de l'Éducation 82

PARTIE B : LES AGENTS DE SUPERVISION DES CONSEILS SCOLAIRES 83

6. Les fonctions des agents de supervision 84

6.1. Introduction 84
6.2. Tâches et responsabilités 88
6.2.1. Classification des tâches 88
6.2.2. Profils d'emploi 90
6.2.3. Analyse des actions et de leur contenu 123
6.3. Relations de travail 128
6.3.1. Groupes et personnes 129
6.3.2. Les attentes des autres groupes à l'égard des agents de supervision 134
6.4. Le milieu de travail immédiat 137
6.4.1. La gestion du temps 137
6.4.2. Pouvoirs discrétionnaires 139
6.5. Les divers modes de travail des agents de supervision 142
6.5.1. Définition des modes de travail 142
6.5.2. Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail 145
6.5.3. Exemples de modes de travail différents 147
6.5.4. Importance des caractéristiques du mode de travail 150

6.6. Les répercussions du travail des agents de supervision 151
6.6.1. Selon les directeurs d'école 151
6.6.2. Selon les agents de supervision eux-mêmes 152
6.7. Évolution du rôle d'agent de supervision 153
6.8. Description des facteurs inhérents aux conseils scolaires 155
6.8.1. Facteurs inhérents au conseil 156
6.8.2. L'incidence de la structure et des politiques organisationnelles sur le travail des agents de supervision 159
6.9. Conclusions et répercussions 161

7. Sélection et formation 165

7.1. Critères et méthodes de formation 165
7.1.1. Les critères de sélection révélés par l'analyse numérique 165
7.1.2. Les critères de sélection révélés par les entrevues 166
7.1.3. Processus de sélection locaux 174
7.1.4. L'attrait qu'exerce le poste d'agent de supervision 184
7.1.5. L'accession des agents de supervision en administration des affaires au poste de directeur de l'éducation 186
7.2. Formation 188
7.2.1. L'analyse numérique 189
7.2.2. Éléments utiles de formation et d'expérience 190
7.2.3. Les lacunes de la formation et de l'expérience 199
7.2.4. Les formes utiles de perfectionnement et de soutien professionnels 201
7.3. Évaluation du rendement des agents de supervision 206
7.3.1. Analyse des documents officiels d'évaluation du rendement 207
7.3.2. Indicateurs d'efficacité 211
7.3.3. Recommandations 215

8. Satisfaction et stress 217

8.1. Sources de satisfaction 217
8.2. Sources de frustration 221
8.3. Compensations 225
8.4. Coûts 226
8.5. Stress 228
8.5.1. Résultats totaux du test de mesure du stress 228
8.5.2. Résultats du sous-test sur la distanciation des rôles 229
8.5.3. Résultats du sous-test sur la charge de travail 230
8.5.4. Résultats du sous-test sur l'accès aux ressources 230
8.5.5. Résultats du sous-test sur l'isolement 231
8.5.6. Résultats du sous-test sur les attentes inconciliables 231
8.5.7. Résultats du sous-test sur le sentiment d'immobilisme 232
8.5.8. Résultats du sous-test sur l'incompatibilité avec les valeurs personnelles 232
8.5.9. Résultats du sous-test sur l'érosion des responsabilités 232
8.5.10. Responsabilités ambiguës 233
8.5.11. Résultats du sous-test sur le sentiment d'incompétence 233

8.6. Interprétation des résultats 233

9. Aptitudes requises des agents de supervision 236

9.1. Introduction 236
9.2. Principaux groupes d'aptitudes et exemples 237
9.2.1. Définition des groupes d'aptitudes 237
9.2.2. Différences fondées sur les fonctions et les conseils 246
9.2.3. Relations entre les groupes d'aptitudes 247
9.3. Interprétation des résultats 249
9.3.1. Liens avec les documents récents portant sur le leadership 249
9.3.2. Acquisition des aptitudes et des qualités 254

10. DÉLIVRANCE DU BREVET 258

10.1. Historique 258
10.2. Candidats éventuels à l'examen 260
10.2.1. Admissibilité 260
10.2.2. Candidats 260
10.2.3. Matériel de référence 262
10.3. Élaboration et tenue de l'examen 262
10.3.1. Épreuve écrite 262
10.3.2. Épreuve orale 265
10.4. Taux de réussite et d'échec 269
10.5. Évaluation de l'examen 271
10.5.1. Observations des examinateurs de l'épreuve orale 271
10.5.2. Observations des répondants 273
10.6. Coûts et avantages 275
10.7. Interprétation des résultats 276

PARTIE C : AGENTS DE SUPERVISION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 280

11. Agents de supervision du ministère de l'Éducation en Ontario 281

11.1. Échantillon 281
11.2. Fonctions des agents de supervision du Ministère 282
11.2.1. Profil des tâches 285
11.2.1.1. Bureaux régionaux 285
11.2.1.2. Édifice Mowat 287
11.2.2. Analyse des tâches et des domaines d'intervention 289
11.2.3. Interaction 291
11.2.4. Attentes des autres 292
11.2.5. Cadre de travail 294
11.2.5.1. Horaire hebdomadaire 294
11.2.5.2. Pouvoir discrétionnaire 295
11.2.6. Incidence sur l'éducation 296
11.2.7. Modifications des fonctions 297
11.3. Sélection et formation 297
11.3.1. Sélection 297
11.3.1.1. Analyse numérique 297
11.3.1.2. Critères de sélection présumés 299
11.3.1.3. Processus de sélection du ministère 302
11.3.2. Formation 304
11.3.2.1. Analyse numérique 304
11.3.2.2. Utilité de la préparation 305
11.3.2.3. Lacunes de la préparation 306
11.3.2.4. Utilité du perfectionnement professionnel 308
11.3.3. Appréciation du rendement 309

11.4. Satisfaction et stress 311
11.4.1. Sources de satisfaction 311
11.4.2. Sources de frustration 312
11.4.3. Compensation 313
11.4.4. Coûts 314
11.4.5. Stress 315
11.5. Aptitudes requises 316
11.6. Résumé et interprétation des résultats 321
11.6.1. Résumé 321
11.6.2. Interprétation des résultats 322

PARTIE D : RECOMMANDATIONS 325

12. **L'agent de supervision : faire peau neuve** 326

12.1. Délivrance du brevet 327
12.1.1. Élaboration des qualifications menant à l'obtention d'un certificat temporaire 330
12.1.2. Stage 332
12.2. Formation et activités professionnelles 333
12.3. Clarification des fonctions 335
12.4. Appréciation du rendement 335
12.5. Ministère de l'Éducation 336
12.6. Autres questions 338
12.6.1. Fonctions des directeurs d'écoles 338
12.6.2. Mobilité interprovinciale 338
12.6.3. Modification de la Loi sur l'éducation 339
12.7. Conclusion 339

BIBLIOGRAPHIE 343

Annexe A. Grandes lignes de l'étude 351

Annexe B. Questionnaires d'entrevue (pour les agents de supervision, les présidents de conseils et les directeurs d'écoles) 354

Annexe C. Questionnaires (questionnaire préalable à l'entrevue et questionnaire sur le stress au travail) 362

Annexe D. Renseignements à l'intention des conseils participants 367

Annexe E. Le rôle des femmes en tant qu'agentes de supervision : étude de la documentation existante 370

Annexe F. Matière à étudier pour l'examen du brevet d'agent ou agente de supervision 392

Liste des tableaux

Tableau 1-1 :	Les exigences de chaque province quant à l'accréditation, à la formation et à l'expérience des candidats au poste d'agents de supervision	5
Tableau 2-1 :	Rapport entre les questions de recherche et les données recueilies	28
Tableau 2-2 :	Répartition de la population totale des conseils d'écoles publiques et conseils d'écoles séparées	25
Tableau 2-3 :	Population combinée des conseils d'écoles publiques et des conseils d'écoles séparées	26
Tableau 2-4 :	Répartition des conseils formant l'échantillon	27
Tableau 2-5 :	Nombre d'entrevues menées dans les conseils scolaires	30
Tableau 2-6 :	Nombre d'entrevues menées au ministère	30
Tableau 4-1 :	Tableau comparatif de l'usage des diverses structures par les conseils scolaires ontariens de 1972 et en 1985-1986	58
Tableau 4-2 :	Tableau comparatif de la taile et de la structure des conseils formant la population totale en 1985-1986	59
Tableau 4-3 :	Tableau comparatif de la taille et de la structure des conseils d'écoles publiques (P) et des conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986	60
Tableau 4-4 :	Tableau comparatif des structures par région pour la population totale des conseils en 1985-1986	62
Tableau 4-5 :	Tableau comparatif des structures par région pour les conseils d'écoles publiques (P) et les conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986	63
Tableau 4-6 :	Tableau comparatif des structures par type de population pour les conseils d'écoles publiques (P) et les conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986	64
Tableau 5-1 :	Nombre d'entrevues menées dans les conseils scolaires soumis à l'analyse numérique	67
Tableau 5-2 :	Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement selon les rôles d'agent de supervision au sein des conseils scolaires	70
Tableau 5-3 :	Nombre d'années d'expérience dans un autre poste de supervision selon les rôles au sein des conseils scolaires	71
Tableau 5-4 :	Nombre d'années au poste de supervision actuel selon les rôles au sein des conseils scolaires	73
Tableau 5-5 :	Nombre d'années au sein du conseil employeur selon la taille des conseils scolaires	75
Tableau 5-6 :	Profils types des agents de supervision	78
Tableau 5-7 :	Nombre d'entrevues menées au ministère	78

Tableau 6-1 :	Nombre d'agents de supervision interrogés	87
Tableau 6-2 :	Grille des tâches de l'agent de supervision (actions et contenu)	126
Tableau 6-3 :	Les groupes avec lesquels les agents de supervision passent le plus de temps	134
Tableau 6-4 :	Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail (échantillon total)	146
Tableau 6-5 :	Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail (par rôles de supervision)	148
Tableau 6-6 :	Le mode de travail de deux agents de supervision du bureau central chargé des services à l'enfance en difficulté	148
Tableau 7-1 :	Exemples de processus locaux d'embauchage des agents de supervision	179
Tableau 8-1 :	Agents de supervision des conseils. Principales sources de satisfaction professionnelle	219
Tableau 8-2 :	Agents de supervision des conseils. Principales sources de frustration professionnelle	223
Tableau 8-3 :	Agents de supervision des conseils. Compensations de l'emploi	225
Tableau 8-4 :	Agents de supervision des conseils. Coûts de l'emploi	227
Tableau 8-5 :	Agents de supervision des conseils. Résultats des sous-test de mesure du stress, dans l'ordre	229
Tableau 9-1 :	Groupes d'aptitudes ou de caractéristiques considérées essentielles (par ordre alphabétique)	238
Tableau 9-2 :	Relations entre les qualités décrites par Bennis et Nanus et nos groupes d'aptitudes	253
Tableau 10-1 :	Pourcentage de candidates aux épreuves orales et écrites	261
Tableau 10-2 :	Taux de réussite des candidats selon le sexe de 1980 à 1987	269
Tableau 10-3 :	Pourcentage des brevets décernés à des candidats francophones et à des candidats en administration des affaires	270
Tableau 11-1 :	Agents de supervision du ministère. Résultats des sous-tests de mesure du stress, dans l'ordre	317

Liste des figures

Figure 1-1 :	Plan de carrière en cinq étapes	12
Figure 2-1 :	Les trois phases de l'étude	16
Figure 2-2 :	Cadre de travail conceptuel	18
Figure 2-3 :	Vue d'ensemble du processus de collecte de données	32
Figure 6-1 :	Le rôle du directeur de l'éducation	94
Figure 6-2 :	Le rôle de l'agent de supervision en administration des affaires	99
Figure 6-3 :	Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (opérations)	104
Figure 6-4 :	Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (services à l'enfance en difficulté)	105
Figure 6-5 :	Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (personnel)	106
Figure 6-6 :	Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (programmes)	107
Figure 6-7 :	Profil de l'agent de supervision de secteur	112
Figure 6-8 :	Profil de l'agent de supervision à fonctions combinées (sectorielles et centrales)	116
Figure 6-9 :	Éléments principaux du travail de supervision	129

SOMMAIRE

Le présent rapport expose les conclusions d'une étude d'une durée de deux ans sur les agents de supervision en Ontario consistant en un examen de la situation réelle doublé de la formulation de recommandations. Les enquêteurs ont cherché à déterminer quelles tâches les agents de supervision accomplissent, de quelles compétences ils ont besoin, de quelle façon ils sont formés et sélectionnés, quelle satisfaction ils éprouvent à exécuter leur travail et quel rendement ils fournissent. Les auteurs du présent rapport formulent des recommandations sur les améliorations à apporter aux méthodes de formation, d'accréditation, de sélection et de perfectionnement professionnel.

Un échantillon stratifié se composant de vingt-cinq conseils scolaires et de quatre bureaux du ministère a fait l'objet d'une étude approfondie, au cours de laquelle on a recueilli des données en interrogeant principalement les agents de supervision et en analysant certains documents. Dans les conseils scolaires, on a défini cinq rôles : directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées. Au sein du ministère, on a découvert les rôles suivants : bureau régional, supervision générale à l'édifice Mowat (bureau provincial) et affectation particulière à l'édifice Mowat. Une grille révèle que les tâches de l'agent de supervision se divisent en deux grandes catégories : action (examen et évaluation, résolution des problèmes, coordination) et contenu (programmes scolaires, personnel, finances). Pour réussir à accomplir ses tâches, l'agent de supervision doit collaborer avec d'autres. Malgré les différences que présentent ces divers rôles selon le lieu de travail et le type de conseil scolaire, les compétences et les tâches fondamentales demeurent à peu près les mêmes. L'agent de supervision doit connaître certaines techniques d'exécution en plus de posséder des "qualités personnelles" particulières; nous avons d'ailleurs tenté au cours de notre étude de déterminer quelles qualités sont essentielles à une bonne direction.

L'agent de supervision ne fait l'objet d'aucune formation systématique; en outre, la plupart des titulaires d'un tel poste ne possèdent qu'une expérience relativement limitée dans ce domaine, expérience qu'ils ont souvent acquise au sein d'un seul conseil scolaire. Les possibilités de perfectionnement professionnel sont très limitées pour eux.

Étant donné l'accroissement important du nombre de candidats et la complexification du rôle de l'agent de supervision, les chercheurs ont constaté que le processus actuel d'accréditation ne permettait plus de sélectionner convenablement les dirigeants du système d'éducation ontarien. Les auteurs de l'étude concluent également que les tâches des agents de supervision ne sont pas aussi satisfaisantes qu'elles pourraient l'être et ne sont pas exécutées de manière aussi efficace que possible. Si l'on veut que les agents de supervision arrivent à diriger des systèmes d'éducation de plus en plus complexes, il faudra apporter d'importantes modifications aux exigences touchant la formation et l'expérience requises pour ces postes ainsi qu'aux conditions de travail et aux possibilités de perfectionnement professionnel qui s'y rattachent.

Dans le dernier chapitre, les chercheurs proposent des réponses aux méthodes actuelles. Celles-ci visent à combattre les problèmes auxquels fait face le système actuel en donnant aux agents de supervision la possibilité de travailler dans divers contextes et avec des dirigeants expérimentés. Les recommandations formulées portent sur l'administration, l'accréditation, la formation et le perfectionnement professionnel. Les chercheurs proposent entre autres la mise sur pied d'un organisme indépendant qui serait chargé d'élaborer de nouvelles normes d'accréditation, de créer des cours de formation, des stages et des occasions de perfectionnement professionnel pour les agents de supervision de l'Ontario et d'en coordonner la mise en application. Pour obtenir un brevet, le candidat devrait avoir suivi un programme de formation pratique, conçu en fonction des exigences du poste. Ce brevet, accordé de façon provisoire aux nouveaux agents de supervision, deviendrait permanent après un programme de stages que l'agent devrait terminer au cours des trois premières années de son emploi, à raison de vingt jours par année; ces stages viseraient le perfectionnement professionnel, et au moins certains d'entre eux devraient se dérouler dans un domaine autre que l'éducation.

Avant-propos

Dès sa mise sur pied, les chercheurs ont établi que leur étude comporterait deux volets : l'examen de la situation réelle et la formulation de recommandations. Ils devaient recueillir des données et tirer des conclusions sur les tâches que les agents de supervision accomplissent, les compétences dont ils ont besoin ainsi que la façon dont ils sont formés et sélectionnés. La recherche ne devait pas cependant se limiter à une enquête empirique, car il fallait formuler des recommandations touchant la formation, l'accréditation, la sélection et le perfectionnement professionnel.

Le présent rapport se divise en quatre grandes sections :

- **Chapitres d'introduction :** Dans cette section, nous décrivons le contexte entourant notre enquête, nous expliquons les méthodes employées et résumons les documents que nous avons consultés. Nous procédons ensuite à une analyse structurelle du système d'éducation (c'est-à-dire de tous les conseils scolaires de l'Ontario) et nous présentons l'échantillon d'agents de supervision dont nous nous sommes servis pour effectuer notre étude.

- **Agents de supervision des conseils scolaires :** Dans cette section, nous présentons des données relatives aux agents de supervision oeuvrant au sein des conseils scolaires, c'est-à-dire aux tâches qu'ils accomplissent, à l'influence que le milieu de travail (le conseil) exerce sur leur rôle et à la perception qu'ils ont de leur emploi (satisfaction ou stress). Nous traitons ensuite de la sélection et de la formation, en examinant d'abord la situation présente, puis en discutant de certains des problèmes que pose le statu quo. Ce qui est le plus frappant, c'est que la formation est le moins souvent dispensée dans les domaines qui revêtent la plus grande importance pour le rendement de l'agent de supervision. Après avoir discuté des compétences dont celui-ci a besoin pour bien remplir ses fonctions, nous suggérons des méthodes pouvant permettre de les lui inculquer correctement. Nous terminons par un examen et une discussion du processus d'accréditation actuel.

- **Agents de supervision du ministère :** Dans cette section, nous étudions le rôle de l'agent de supervision oeuvrant au sein du ministère de l'Éducation. La description suit l'ordre de la section précédente sur les agents de supervision des conseils scolaires.

Recommandations : Dans cette dernière section, nous exposons les réformes que nous jugeons nécessaires. Ces recommandations, qui partent du principe que l'agent de supervision est un dirigeant, prévoient les cours de formation et les occasions de perfectionnement professionnel variés et intenses qui seront essentiels à la gestion du système d'éducation complexe de la prochaine décennie.

Comme conclusion générale, disons que le rôle de l'agent de supervision n'est pas aussi satisfaisant ni aussi efficace qu'il pourrait l'être. Les agents de supervision doivent pouvoir acquérir les compétences particulières qu'exige leur poste grâce à des expériences professionnelles et à des occasions de perfectionnement plus variées; ils seront alors en mesure de faire face à la complexité et aux incertitudes des systèmes scolaires contemporains. Nous sommes persuadés que, si elles sont mises en oeuvre, nos recommandations renforceront le rôle de l'agent de supervision et permettront aux dirigeants du système d'éducation de remplir leurs fonctions de manière plus efficace. Il faudra en effet modifier grandement la situation actuelle pour que les agents de supervision puissent assurer la direction nécessaire aux systèmes d'éducation de plus en plus complexes des années 1980 et 1990.

Remerciements

L'étude que nous avons menée à grande échelle sur une période de deux ans n'aurait pas été possible sans l'entière collaboration des divers intervenants à tous les échelons du système. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude aux membres du comité consultatif (voir la liste ci-dessous) pour les multiples façons dont ils nous ont prodigué leur assistance tout au long du projet. Le comité consultatif nous a en effet aidé à concevoir l'étude, à en déterminer les objectifs, à définir les questions importantes et à obtenir l'entière collaboration des conseils scolaires et autres groupes; il a examiné minutieusement la version préliminaire du rapport final et a formulé un certain nombre d'excellentes suggestions qui ont clarifié celui-ci et lui ont donné plus de poids. Nous désirons également remercier de l'aide qu'il nous a procurée tout au long du projet M. Kenn Johnson, l'un des membres du comité consultatif et notre agent de liaison officiel auprès du ministère de l'Éducation.

Nous sommes reconnaissants du très précieux apport des agents de supervision qui ont participé à l'étude ainsi que de leurs employeurs, qu'il s'agisse des conseils scolaires ou du ministère de l'Éducation. Nous leur avons demandé des masses de documents, nous leur avons fait subir des centaines d'heures d'entrevue et sommes souvent entré de nouveau en contact avec eux pour vérifier des données et recueillir des renseignements supplémentaires. Tous nous ont accordé leur totale collaboration.

D'autres personnes ont rempli des fonctions particulières pour nous. M. Matthew Miles, par exemple, a animé trois ateliers qui ont permis à l'équipe de recherche de prévoir les embûches que pouvaient comporter la conception et l'exécution d'une analyse qualitative de données et de découvrir les solutions possibles à ces problèmes. Sa compétence et son excellent enseignement ont été très appréciés. M. Stephen Anderson a grandement contribué à la préparation du chapitre 7, "Sélection et formation", en analysant les données qui s'y

rapportaient et en en rédigeant la première version. M^me^ Joyce Scane et M. Norm Rowan ont mené des entrevues à certaines étapes critiques du projet. M. Frank Quinlan nous a fourni une aide considérable pour la mise en page du rapport, dont il a rendu la présentation beaucoup plus claire. M^me^ JoAnne Squires a coordonné la conception et la production par ordinateur du rapport final, ce qui était loin d'être une tâche facile, le document ayant été rédigé par six personnes résidant dans trois villes différentes.

Parmi les personnes sus-mentionnées, aucune n'a participé à la formulation des recommandations finales, mais nous les remercions toutes du fond du coeur d'avoir rendu la réalisation de ce projet à la fois beaucoup plus agréable et beaucoup plus productive.

Membres du comité consultatif

Nom et titre	Organisme
John W. Boich Directeur général	Association ontarienne des agents de l'administration scolaire
Frank Bobesich Surintendant de l'éducation	Conseil des écoles séparées catholiques de la région de York
Kenn D. Johnson Agent d'éducation	Ministère de l'Éducation
Sam Mackinlay Surintendant de l'administration	Conseil de l'éducation d'Etobicoke
Gilles Métivier Directeur de l'éducation	Conseil des écoles séparées catholiques des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry
Drena Nilsson Agent des services régionaux	Commission des relations de travail en éducation
May Parkinson Conseillère scolaire	Conseil de l'éducation de la ville de London
Marvin Townsend Directeur de l'éducation	Conseil de l'éducation de Niagara Sud

David Weldon Agent de supervision	Conseil de l'éducation de Peel
Margaret Wilson Secrétaire administrative	Fédération des enseignants de l'Ontario

PARTIE A : CHAPITRES D'INTRODUCTION

Chapitre 1
Définition du problème

1.1. Le problème à l'étude : contexte

Le présent rapport décrit une étude à grande échelle réalisée sur une période de deux ans par une équipe de chercheurs provenant de trois universités. Il est le résultat des efforts que ceux-ci ont déployés pour examiner toutes les facettes du rôle de l'agent de supervision en Ontario, surtout du point de vue des agents eux-mêmes. On a décidé d'entreprendre cette étude à cause de l'inquiétude que n'a cessé de susciter ce rôle depuis qu'il a été transformé par le regroupement de certains conseils scolaires en 1969. Avant cette réorganisation, la plupart des agents de supervision étaient à l'emploi du ministère de l'Éducation, alors que maintenant ils relèvent en général directement des divers conseils de l'éducation. Des 958 agents de supervision que comptait l'Ontario en 1986, 811 étaient employés par un conseil et seulement 147 par le ministère[1]. Rien n'indique que l'on soit mécontent de l'évolution qu'a connue le rôle de l'agent de supervision, mais on n'en avait mal prévu certains aspects, sa dimension politique par exemple. On a également avancé (entre autres dans le livre blanc du ministère intitulé La voie à suivre) que, dans sa description des fonctions de l'agent de supervision, la Loi sur l'éducation n'indique ni les tâches que celui-ci remplit vraiment ni les responsabilités qui lui incombent. On se demande depuis des années dans quelle mesure la formation dispensée aux administrateurs du système d'éducation correspond aux fonctions inhérentes à leur poste. Les méthodes de sélection et de formation actuelles sont-elles appropriées? Dans la négative, quel système serait-il préférable d'employer?

---

[1] Données fournies par K. Johnson, ministère de l'Éducation, mars 1987.

1.2. Les objectifs de l'étude

La présente étude poursuit deux objectifs : l'examen de la situation réelle et la formulation de recommandations. Pour la réalisation du premier de ces objectifs, nous nous sommes efforcés de mieux comprendre le rôle que joue l'agent de supervision en Ontario (tant dans les conseils scolaires qu'au sein du ministère de l'Éducation), de cerner toute la gamme des tâches qu'ils accomplissent, d'en déterminer les points communs et, enfin, de reconnaître les facteurs qui influent sur ce rôle. Quant au deuxième objectif, nous avions l'intention de formuler des recommandations visant l'amélioration des méthodes de sélection, d'accréditation et de formation des agents de supervision. Plus précisément, les chercheurs devaient déterminer quels changements il convenait d'apporter aux dispositions des politiques et lois existantes touchant les fonctions statutaires, l'accréditation et la formation des agents de supervision ontariens.

1.3. Législation ontarienne actuelle

La Loi sur l'éducation stipule les conditions d'embauchage des agents de supervision par les conseils scolaires, définit les fonctions de ces agents et énonce les qualifications et brevets qu'ils doivent posséder. (L'Ontario est la seule province à exiger que ses agents de supervision détiennent un brevet provincial.)

La Loi sur l'éducation résume comme suit les fonctions du chef de service administratif au sein d'un conseil scolaire (chapitre 129, article 253, paragraphe 2) : "(...) dans les limites de la politique établie par le conseil, assurer et maintenir une organisation efficace ainsi que les programmes nécessaires à l'application d'une telle politique." Les conseils scolaires sont tenus d'engager un chef de service administratif lorsque leur effectif atteint deux mille élèves. D'autre part, ils embauchent les agents de supervision dont ils estiment avoir besoin, sous réserve de l'approbation du ministère. L'article 256 de la loi décrit comme suit les fonctions que doit remplir le corps d'agents de supervision de chaque territoire :

"a) contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation en secondant les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions;

b) aider les conseils et collaborer avec eux afin que les écoles puissent mieux répondre aux besoins des élèves;

c) visiter les écoles et les classes selon les directives du ministre et, si l'agent de supervision a été nommé par le conseil, selon les directives de ce conseil;

d) préparer, à la demande du ministre et, si l'agent de supervision a été nommé par le conseil, à la demande du conseil, un rapport sur la visite d'une école ou d'une classe, et remettre à l'enseignant mentionné dans le rapport une copie de la partie du rapport qui le concerne;

e) s'assurer que les écoles qui relèvent de sa compétence sont dirigées conformément à la présente loi et aux règlements;

f) rédiger, à la demande du ministre et, si l'agent de supervision a été nommé par le conseil, à la demande du conseil, un rapport annuel général sur l'exercice de ses fonctions et la situation des écoles qui relèvent de sa compétence;

g) rendre compte au médecin-hygiéniste intéressé des cas d'insalubrité de locaux ou bâtiments scolaires;

h) fournir au ministre, chaque fois qu'il le demande, les renseignements relatifs aux écoles qui relèvent de sa compétence;

i) superviser les fonctions administratives du conseil;

j) superviser l'usage et l'entretien des bâtiments et des biens du conseil.

Outre le fait qu'elle constitue une étrange combinaison d'attributions générales et de fonctions précises, cette liste, comme l'admet d'ailleurs le ministère de l'Éducation dans son livre blanc intitulé La voie à suivre, "(...) ne [correspond] pas à leurs fonctions réelles dans la plupart des conseils scolaires" (p. 6). En pratique, il revient à chaque conseil scolaire d'attribuer un titre et un champ de responsabilité particuliers aux agents de supervision qu'il emploie. On a donc l'impression que le rôle de l'agent de supervision varie grandement d'un conseil scolaire à l'autre dans la province.

Le règlement 276 de la loi, dont la dernière révision a eu lieu en 1984, indique les conditions qu'il faut remplir pour obtenir le brevet d'agent de supervision :

- sept années d'expérience en qualité d'enseignant, dont deux en Ontario;
- un baccalauréat ès arts ou ès sciences décerné par une université ontarienne (ou un diplôme jugé équivalent par le ministre);
- le brevet d'enseignement de l'Ontario;
- une maîtrise en éducation, ou un diplôme jugé équivalent par le ministre;
- l'un des éléments suivants :

- un brevet de directeur d'école;
- une qualification reconnue en supervision et évaluation de programmes;
- au moins deux années d'expérience réussie dans la supervision et la coordination des matières et des programmes en vertu de l'article 18 du règlement 262 (1980);
- au moins deux années d'expérience réussie à titre d'agent d'éducation, employé par le ministère.

Les exigences ne sont pas tout à fait les mêmes pour les candidats qui désirent subir l'examen menant à l'obtention du brevet d'agent de supervision en administration des affaires (c'est-à-dire ceux qui ne sont pas admissibles au poste de directeur de l'éducation). Étant donné les difficultés que l'on éprouvait à créer une réserve de candidats qualifiés, l'administration provinciale a modifié le règlement pendant notre période de recherche (Note Politique/Programme n° 35, 1986), de sorte que les candidats doivent maintenant :

. avoir terminé le programme d'administration scolaire (dont il est question dans le règlement et qui comprend des cours de finance et d'administration reliés au fonctionnement des conseils scolaires);

. posséder sept années d'expérience en administration des affaires;

. détenir un diplôme universitaire acceptable ou être architecte, comptable général licencié, comptable en management accrédité, comptable agréé ou ingénieur.

L'Ontario est la seule province à exiger que ses agents de supervision détiennent un brevet provincial et réussissent une série d'épreuves écrites et orales portant sur :

. les lois et leurs règlements dont le ministre assure l'application;

. les programmes-cadres et autres documents de référence relatifs à l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire en Ontario;

. les théories et les pratiques de supervision, d'administration et d'organisation des affaires susceptibles de s'appliquer au fonctionnement efficace d'un système scolaire.

L'examen menant à l'obtention du brevet d'agent de supervision comporte deux questions destinées uniquement aux candidats en administration des affaires; l'une est une question générale sur l'administration des affaires dans le domaine de l'enseignement et l'autre porte plus particulièrement sur les finances scolaires.

Tableau 1-1 : Les exigences de chaque province quant à l'accréditation, à la formation et à l'expérience des candidats au poste d'agent de supervision[a]

	T.-N.	N.É.	N.B.	Î.P.É.	QC	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.
1. Brevet	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
2. Nombre d'années d'études univ.	-	6	-	6	6	-	-	5	5	6
3. Diplôme	M.Éd.	-	M.Éd.	-	Maîtrise	M.Éd	-	B.Éd.	B.Éd.	B.Éd.
4. Cours d'admin.	M.Éd.[b]	-	M.Éd.	-	-	M.Éd.	-	8	8	-
5. Exp. en enseignement	3	-	5	-	5	7	-	2	5	-
6. Exp. en admin.	2	-	5	-	5	-	-	2	-	4
7. Cours[c]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Notes : [a] Source : Miklos et Chapman (1986).
[b] Seuls sont exigés les cours d'administration faisant partie intégrante d'un programme particulier de maîtrise en éducation.
[c] Les cours n'ouvrant pas droit à des crédits que le candidat doit avoir suivis pour être admissible au brevet.

Le tableau 1-1 compare succinctement les exigences s'appliquant aux agents de supervision dans les diverses provinces canadiennes. On constatera que c'est en Ontario que les exigences sont les plus explicites et les plus rigoureuses.

1.4. Perspective historique

1.4.1. Évolution du système ontarien

L'histoire de l'administration scolaire en Ontario remonte à l'époque des pionniers qu'étaient John Strachan et Egerton Ryerson. En 1816, la législature affecta des fonds à l'établissement "d'écoles communes" dans des collectivités comptant au moins vingt élèves et trois personnes disposées à remplir le rôle de conseiller scolaire. Ces conseillers assuraient l'administration de l'école; ils étaient donc chargés d'embaucher un enseignant et devaient soumettre un rapport annuel à la législature.

Dans son histoire de la supervision de l'enseignement en Ontario, McCordic (1984), déclare ce qui suit :

> "(...) malgré leurs bonnes intentions et leur enthousiasme, les profanes ne pouvaient, par leurs seules initiatives locales, engendrer un réseau d'écoles convenable. Il fallait aussi les deux éléments suivants : 1) une direction plus ferme assurée par un bureau provincial de l'éducation; 2) un corps de professionnels répartis dans toute la province et chargés de veiller à ce que des écoles soient ouvertes là où le besoin s'en faisait sentir et à ce que chacune de celles-ci remplisse son rôle de la manière la plus efficace possible." (p. 3, traduction libre)

Dans les années 1830, on fit une série de tentatives pour améliorer l'enseignement. Entre autres, on rédigea des rapports recommandant la nomination d'agents de supervision rémunérés pour les écoles, la hausse des salaires et l'instauration d'un programme officiel de formation des maîtres. Après l'adoption en 1843 de la loi intitulée Act for the Establishment and Maintenance of Common Schools in Upper Canada, la première hiérarchie d'agents de supervision rémunérés fut mise en place. Le surintendant adjoint de l'éducation (qui correspondait à l'actuel agent en chef d'éducation) relevait du surintendant de l'éducation, lequel était membre de la législature. Chaque comté nommait un agent de supervision chargé "de distribuer les fonds, de faire subir des examens aux aspirants enseignants et de leur délivrer un brevet, de visiter les écoles et d'évaluer la qualité de l'enseignement" (McCordic, 1984, p. 5, traduction). Au dernier échelon de la hiérarchie se trouvait l'agent de supervision de chaque ville, qui relevait de l'agent de supervision de comté.

En 1844, Ryerson fut nommé surintendant adjoint (il accéda au poste de surintendant deux ans plus tard) et, comme le relate McCordic (1984), il prit immédiatement des mesures :

> "Comme condition de sa nomination, Ryerson réussit à faire approuver son projet d'aller étudier sur place divers systèmes d'éducation américains et européens. Il revint de son voyage d'un an rempli d'un sens profond de la mission qu'il avait à accomplir, impatient de traduire ses observations et ses convictions personnelles en un système d'éducation efficace pour le Haut-Canada. Il était persuadé, par exemple, que la tactique du laisser faire consistant à s'appuyer sur les initiatives locales était mauvaise. Pour que de bonnes écoles voient le jour, on avait besoin d'un pouvoir central fort qui imposerait aux collectivités un plan réalisable, prescrirait les manuels scolaires à employer et créerait une réserve d'enseignants qualifiés. Selon lui, des professionnels compétents devaient être

chargés à tous les niveaux de diriger et d'évaluer le travail, école par école. Quant au programme en tant que tel, Ryerson insistait pour qu'il soit universel, pratique et solidement ancré dans la religion et la moralité." (p. 5, traduction libre)

Déjà à cette époque apparut la nature actuelle du système d'éducation ontarien : l'administration provinciale commença à prendre les rênes, c'est-à-dire à décider de tous les aspects de l'enseignement, y compris qui était qualifié pour superviser ce dernier.

Pendant les années 1870, le nombre d'élèves augmenta et l'organisation du système d'éducation ontarien se transforma. En 1871 plus précisément, on abolit le poste d'agent de supervision local et on créa celui "d'inspecteur de comté"; pour la première fois, il devint obligatoire de subir un examen pour accéder à un poste de supervision. On mit sur pied le "Council for Public Instruction" (conseil de l'instruction publique), auquel on confia la tâche de déterminer quelles compétences devaient posséder les nouveaux inspecteurs scolaires, tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire; on élabora également une série d'épreuves destinées à faciliter la sélection de candidats qualifiés pour les écoles élémentaires. Des inspecteurs des écoles secondaires, on exigeait seulement qu'ils détiennent un brevet de directeur d'école secondaire, mais non qu'ils subissent des épreuves. Cette distinction était sans doute attribuable au fait que les membres du personnel des écoles secondaires détenaient un diplôme universitaire. Dès le début, la supervision et l'inspection des deux paliers scolaires s'effectuèrent de manière distincte; la continuité de l'école maternelle à la 13^{e} année devait se faire attendre encore longtemps.

À partir de 1871, chaque région fut tenue de nommer des inspecteurs des écoles publiques. Les conseils de comté se chargeaient en général de cette tâche, mais, dans les villes, celle-ci incombait aux conseillers scolaires locaux. Comme le souligne McCordic, plusieurs figures dynamiques et tournées vers l'avenir émergèrent au fil des années, chacune prônant une méthode particulière : Hughes et MacMurphy à Toronto, Glashan et Putman à Ottawa, Boyle et Wheable à London.

Dans le système des écoles séparées, la supervision était effectuée conjointement par l'Église (enseignement religieux) et par les inspecteurs du département de l'Éducation (enseignement laïque). La plupart des conseils scolaires ne nommèrent pas d'agents de supervision locaux avant la fusion de 1969.

En 1876, le pouvoir central se trouva consolidé lorsque le Conseil de l'Éducation fut transformé en département de l'Éducation. À la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e}, le système d'éducation suivit l'évolution de la société canadienne en pleine industrialisation. L'effectif scolaire augmenta, des cours furent ajoutés et les compétences des enseignants s'améliorèrent. Dans un mouvement parallèle, on prescrivit officiellement et on étendit de manière progressive les qualifications requises des inspecteurs (Boich et Farquhar, sous presse). À partir de 1930, les inspecteurs durent détenir un diplôme universitaire et un brevet d'enseignement permanent de première classe, posséder une expérience suffisante à titre d'enseignant et avoir réussi une série d'épreuves touchant tous les aspects du poste sollicité. Il semble qu'on n'ait pas toujours respecté cette exigence relative au diplôme universitaire, mais, grâce à elle, il était tout de même beaucoup plus improbable que l'on recrute des inspecteurs parmi le personnel du palier élémentaire.

L'évolution se poursuivit à un rythme régulier jusqu'aux années 1960. Le département de l'Éducation produisait des programmes d'études, que les inspecteurs étaient chargés de faire respecter. Ceux-ci fournissaient la direction nécessaire au personnel, aux conseillers et aux élèves des nombreux petits conseils scolaires de l'Ontario. Au cours des années 1960, le rythme s'accéléra cependant pour suivre les importantes transformations qu'avaient subies la société et le domaine de l'enseignement en Ontario (et, en fait, partout au Canada) depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. La description que donne Fleming (1986) de la situation en Colombie-Britannique convient tout aussi bien à l'Ontario, quand il mentionne :

> "(...) les demandes de plus en plus pressantes formulées par diverses circonscriptions afin que l'on accorde une plus grande autonomie aux conseils scolaires, les mesures entreprises par des groupes puissants possédant des intérêts particuliers dans le domaine de l'éducation, la politisation et la pluralisation généralisées de l'élaboration des politiques scolaires pendant la seconde moitié du siècle. La discussion fréquente au sein du public et parmi les professionnels (...) de questions comme la décentralisation administrative, l'obligation de rendre des comptes et l'élargissement du mandat de l'école ont également contribué à ce que les dirigeants scolaires soient nommés par des autorités locales. (p. 2, traduction libre)

Vers la fin des années 1960, la responsabilité de la supervision passa du ministère aux nouvelles autorités locales, soit les conseils de comté, ce qui constituait le point culminant de l'évolution accélérée du système. En même temps, le nombre de conseils scolaires que comptait l'Ontario tomba de près de quatre mille à moins de deux cents.

Le règlement 517 de l'Ontario, adopté en 1971, introduisait le terme "agent de supervision", qui devait bientôt remplacer l'appellation "d'inspecteur" que l'on avait employée jusque-là. En 1974, on amenda la Loi sur l'éducation de manière à y indiquer avec précision en quoi devaient consister les épreuves et les qualifications permettant d'obtenir le brevet d'agent de supervision ainsi que les conditions dans lesquelles une personne peut être "réputée détenir un brevet d'agent de supervision" (clause de droits acquis).

1.4.2. Les tentatives précédentes de réforme de la législation

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'année 1969 marqua le début d'une ère nouvelle dans le domaine de la supervision et de l'organisation de l'éducation en Ontario. Le nombre d'agents de supervision à l'emploi des conseils scolaires grimpa à plus de six cents immédiatement après le transfert d'une grande part de la responsabilité de la supervision du ministère aux conseils de comté (Boich et Farquhar, sous presse), transfert qui constituait une première dans l'histoire. Comme le soulignent Boich et Farquhar, "ce changement profond modifia les priorités, les perspectives et les problèmes à résoudre (...)" (p. 16, traduction libre). Étant embauchés par des autorités locales les agents de supervision étaient maintenant responsables devant leur conseil scolaire et la population que celui-ci desservait plutôt qu'envers le ministère provincial.

On mit bientôt en doute l'utilité des exigences inscrites dans la loi quant aux qualifications, à l'accréditation et à la formation des agents de supervision. Au début des années 1970, le sous-ministre de l'Éducation proposa que l'on cesse d'exiger le brevet afin de laisser aux conseils scolaires plus de liberté pour l'embauchage des agents de supervision. On créa un comité chargé d'étudier la question de l'accréditation et de tirer des conclusions devant servir de fondement à la rédaction d'une nouvelle loi. On y apporta quelques amendements en 1974; toutefois, comme aucune transformation radicale n'en avait découlé, on commença à demander une étude plus approfondie du rôle de l'agent de supervision. Pendant la plus grande partie de la décennie qui suivit, l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire (AOAAS/OAEAO)et le ministère de l'Éducation participèrent tous deux à des recherches et à des études théoriques. Partlow, Turner et Cummins (1980) effectuèrent une étude "conçue pour contribuer à l'élaboration continue de critères rationnels et uniformes pour la formation, l'accréditation et la sélection des agents de

supervision en Ontario" (p. ix, traduction libre). Ils recueillirent des données en distribuant des questionnaires, en menant des entrevues et en procédant à une observation structurée de certaines réunions. Les auteurs déterminèrent les "qualités" et les "compétences" que l'on jugeait importantes chez un agent de supervision. Les quatre principaux types de qualités étaient l'intégrité et l'honnêteté, les attitudes positives face aux relations humaines, le bon sens et les qualités de chef; quant aux quatre types de compétences les plus importants, il s'agissait des techniques de communication, des connaissances en relations humaines, des aptitudes au leadership et des techniques d'évaluation (p. x). Les répondants estimaient qu'un programme de stages préparerait bien les candidats au poste d'agent de supervision. Partlow, Turner et Cummins n'ont pas fait de recommandations particulières dans leur étude, mais celle-ci fournit des données dont l'administration provinciale pourrait se servir lors d'une réforme législative.

À peu près à la même époque, d'autres travaux étaient en cours. McLeod et Brophy menaient une grande enquête sur le rôle du chef de service administratif, dont les résultats firent l'objet d'un rapport non publié (McLeod, 1980) et d'un article (McLeod, 1984). Auster et McCordic (1980) entreprenaient une autre étude sur l'agent de supervision, sous les auspices de l'AOAAS. McCordic rédigeait l'histoire de l'agent de supervision en Ontario, document qui ne fut toutefois publié qu'en 1984 (McCordic, 1984).

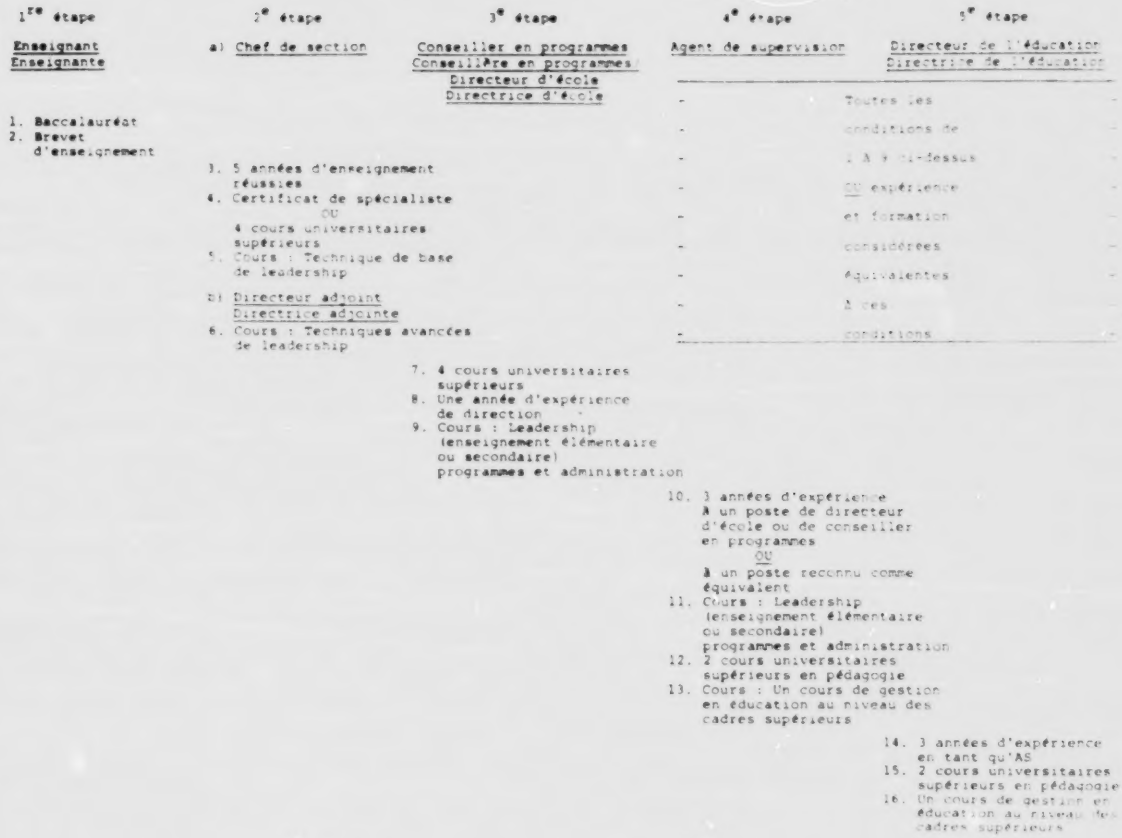
Thomas (1982) se lança ensuite dans l'examen de la formation et de l'accréditation tant des directeurs d'école que des agents de supervision. Il proposa de multiples réformes en se fondant sur le principe que les futurs chefs du système d'éducation devraient recevoir une formation combinant des cours de type classique et des expériences pratiques dans des postes de direction. Voici les deux principales recommandations qu'il a formulées dans son rapport intitulé Formation et certification des directeurs d'école et des agents de supervision en Ontario : perspectives d'avenir :

> . "Que soit défini dans la réglementation un ensemble de qualifications requises pour la certification permettant la nomination à un poste de responsable au-delà du niveau d'enseignant (...), ces qualifications étant élaborées dans le cadre d'un plan de carrière en cinq étapes." (Voir la figure 1-1 à la page 12.)

. "(...) que l'on crée (...) une commission de certification dont les membres assureraient la représentativité des organismes ayant un rôle à jouer dans la formation du personnel destiné à assumer des postes de responsables au-delà du niveau d'enseignant (...)".

Le rapport, largement distribué dans la province, invitait le lecteur à formuler des commentaires sur les propositions qu'il présentait. Les réponses recueillies révélaient de graves préoccupations, en particulier au sujet du plan de carrière en cinq étapes. Les répondants ne rejetaient pas l'idée d'un tel plan, mais considéraient celui que suggérait le rapport comme trop complexe et trop rigide. Selon eux, il serait très difficile pour un grand nombre de petits conseils scolaires de fournir à leurs employés l'expérience nécessaire pour suivre ce cheminement. Certains répondants, particulièrement les groupes de directeurs d'école, avançaient l'opinion que l'expérience des directeurs d'école et celle des conseillers en programmes ne s'équivalaient pas. D'autres, comme l'AOAAS, estimaient qu'un plan prescrit par la loi ne devrait s'appliquer qu'à l'accréditation des directeurs d'école et des agents de supervision, non à celle des chefs de section. L'Ontario Association of School Business Officials (OASBO) considérait que la proposition ne convenait pas aux agents de supervision en administration des affaires. La plupart des particuliers et des associations qui ont répondu au sondage étaient d'avis que le plan proposé était trop rigide avec ses étapes fixes et qu'il ne satisferait donc pas les besoins des conseils scolaires ontariens. Ils proposaient que l'on étudie des solutions de rechange à ce plan.

Figure 1-1 : Plan de carrière en cinq étapes[2]



Le ministère a produit un livre blanc intitulé La voie à suivre, dans lequel il analyse les réactions au rapport Thomas, recommande certaines politiques et souligne que certains problèmes sont demeurés sans solution. D'après l'examen du livre blanc, il semble que ces "problèmes non résolus" soient les suivants :

. Il faut réviser la définition que la législation donne des fonctions de l'agent de supervision, puisqu'elle ne décrit pas de manière satisfaisante les rôles de gestionnaire et de conseiller en matière de politiques qu'assument maintenant les agents de supervision à l'emploi des conseils scolaires.

---

2 Source : La voie à suivre, 1984, p. 79.

- Le ministère veut savoir quel est le meilleur moyen à employer pour que les agents de supervision connaissent bien la législation scolaire, les politiques qu'il a mises de l'avant et les exigences du programme d'études, afin de "s'assurer que les écoles (...) sont dirigées conformément à la présente loi et aux règlements" (article 256 (1)e) de la Loi sur l'éducation).
- On se demande comment les agents de supervision doivent procéder pour se tenir le mieux au courant possible des problèmes de l'éducation.
- Il conviendrait de réviser les critères de qualification s'appliquant aux agents de supervision en administration des affaires, une tâche qui devait être effectuée par un groupe de travail indépendant.

Ces questions semblent similaires à celles qui ont donné lieu aux études décrites ci-dessus. Pourquoi ces études n'ont-elles pas provoqué la réforme que tant de gens jugeaient nécessaire? Entre autres parce que ces fortes pressions que certains exerçaient pour amener des changements étaient contrebalancées par les efforts tout aussi grands d'autres personnes ou groupes désirant préserver le statu quo. En outre, même dans les circonscriptions où l'on estimait que des changements s'imposaient, on n'étaient pas toujours d'accord sur les mesures à prendre. Certaines des solutions proposées s'avérèrent politiquement inacceptables pour un grand nombre de membres du milieu de l'éducation. Le problème demeurait entier : comment déterminer quelles modifications il convenait d'apporter au processus de sélection, d'accréditation et de formation des agents de supervision et comment les effectuer?

En 1985, le ministère de l'Éducation adjugea les trois contrats de recherche qui ont abouti à la rédaction du présent rapport. Là encore, le principal sujet d'étude était le rôle de l'agent de supervision en Ontario, et l'on devait s'attacher aux "problèmes non résolus" que mentionnait La voie à suivre.

1.4.3. La présente étude et les travaux précédents

En quoi la présente étude se distingue-t-elle des travaux précédents? Comment notre rapport pourrait-il entraîner des réformes alors que tant d'autres ont été relégués aux oubliettes? Les facteurs suivants permettent d'espérer que la présente recherche ne connaîtra pas le même sort :

1. Notre étude a fait davantage appel au milieu de l'éducation ontarien. Il s'agit d'une analyse empirique du rôle de l'agent de supervision par l'étude d'un échantillon sélectionné avec soin. Un grand nombre d'agents de supervision, représentatifs de l'ensemble des agents de

supervision de la province, ont participé à nos recherches. Les données empiriques que nous avons recueillies mettent à jour et complètent l'information provenant des travaux précédents.

2. Il existe une forte incitation à l'action et l'on semble plus disposé à effectuer les changements nécessaires. Les travaux précédents ont peut-être contribué à créer ce climat de réceptivité à l'égard des réformes qui s'imposent.

3. Un comité consultatif, formé d'éducateurs, de dirigeants des conseils scolaires et de représentants des divers groupes clients du système d'éducation, a été chargé de "consulter et conseiller, au besoin, les agents de supervision du ministère de l'Éducation responsables du projet d'étude sur le rôle de l'agent de supervision pendant toute la durée du contrat" (extrait du mandat du comité consultatif, traduction). On devait considérer les conseils offerts comme étant de nature personnelle et professionnelle, non pas comme étant nécessairement représentatifs de la position des groupes ou associations formant le comité consultatif. Les frais engagés par le comité ont été assumés conjointement par le ministère et l'AOAAS, ce qui indique de leur part un profond engagement à l'égard de la réalisation de l'étude. En prodiguant leurs conseils tout au long du projet, les membres du comité se sont assurés que toutes les personnes et tous les organismes touchés auraient l'occasion d'exprimer leurs points de vue et leurs préoccupations devant les chercheurs. Le comité consultatif a également contribué à publiciser nos travaux de recherche dans toute la province et à créer ainsi un climat de réceptivité pour nos conclusions et recommandations.

4. Pendant les deux années qui se sont écoulées depuis le début de nos travaux, les incertitudes entourant le rôle de l'agent de supervision ne se sont absolument pas dissipées. Au contraire, des mesures publiques telles que l'adoption des projets de loi 30 et 75 ont eu une profonde incidence sur le travail des agents de supervision et accru la confusion qui régnait déjà au sujet du rôle des administrateurs dans la formulation et l'application des politiques éducationnelles. Les problèmes ne sont devenus que plus pressants depuis 1985.

Chapitre 2
Conception et méthode

2.1. Introduction

Bien que les recherches sur le rôle de l'agent de supervision aient été menées dans le cadre de trois contrats distincts, les équipes de recherche ont uni leurs efforts pour toutes les étapes de l'étude : définition des problèmes, collecte et analyse de données, formulation de recommandations. C'est pourquoi nous ne tentons pas dans le présent document de préciser laquelle des équipes de recherche a réalisé telle ou telle portion du travail.

Si les tentatives que l'on a faites précédemment pour modifier le processus de sélection, d'accréditation et de formation des agents de supervision se sont si souvent soldées par un échec, c'est que ces modifications étaient inacceptables aux yeux des éducateurs, en particulier de ceux qui se trouvaient directement touchés par elles. Nous avons donc mis sur pied un comité consultatif afin de nous assurer que les agents de supervision participeraient à l'étude du début à la fin, de même que les représentants des groupes directement concernés comme les fédérations d'enseignants et les conseillers scolaires. On trouvera dans les Remerciements, au début du présent document, la liste des personnes faisant partie de ce comité consultatif. Celui-ci a joué un rôle essentiel dans le processus de communication et de consultation engagé pour le déroulement de l'étude; de plus, les connaissances de ses membres et les suggestions qu'ils ont formulées se sont révélées d'une très grande utilité. Les équipes de recherche sont très reconnaissantes envers le comité consultatif pour le soutien qu'il leur a activement fourni tout au long de l'étude.

2.2. Conception de l'étude

2.2.1. Vue d'ensemble

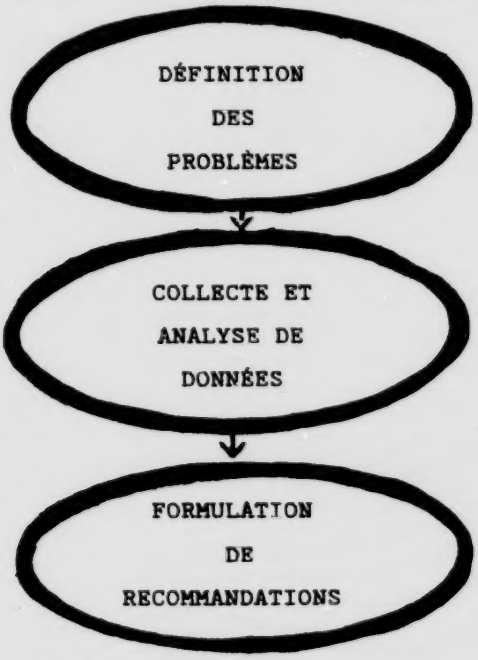
La figure 2-1 indique les trois phases dont se composait l'étude. Dans la première phase, "Définition des problèmes", il a fallu, en plus d'exprimer les

problèmes de politiques qui se posaient au départ, créer un cadre de travail conceptuel et formuler une série de questions destinées à permettre d'effectuer les recherches. La deuxième phase, "Collecte et analyse de données", menait pour sa part à la troisième, "Formulation de recommandations". Ainsi les recommandations reposent à la fois sur des découvertes empiriques et sur un cadre de travail conceptuel.

2.2.2. Problèmes de politiques

Le point de départ de l'étude était un ensemble de questions officielles auxquelles les enquêteurs principaux devaient répondre dans le cadre de l'exécution de leur contrat (voir l'annexe A, "Questions contractuelles"). Ces questions portaient sur des situations concrètes (ex. : quelles fonctions des conseils scolaires ontariens et du ministère de l'Éducation les agents de supervision contribuent-ils à remplir?), mais aussi sur des problèmes de politique (ex. : quels changements faut-il apporter au système actuel de formation, d'accréditation et de maintien du professionnalisme?). Les questions relatives aux problèmes de politiques constituent la clé de l'étude et lui impriment son orientation, car elles définissent la nature et l'étendue des difficultés à aplanir ainsi que le type de recommandations qu'il conviendrait de faire. Voici les principaux problèmes de politiques qui font l'objet des questions contractuelles :

Figure 2-1 : Les trois phases de l'étude



- Quelles tâches les agents de supervision doivent-ils accomplir au travail? De quelles compétences ont-ils besoin pour remplir efficacement leurs fonctions?
- Quelle est l'efficacité du système actuel de formation et d'accréditation des agents de supervision dans le contexte réel de l'enseignement en Ontario?
- Parmi les solutions de rechange, quels systèmes de sélection, de formation et d'accréditation seraient-ils appropriés? Quels rôles les diverses institutions et organisations devraient-elles jouer?

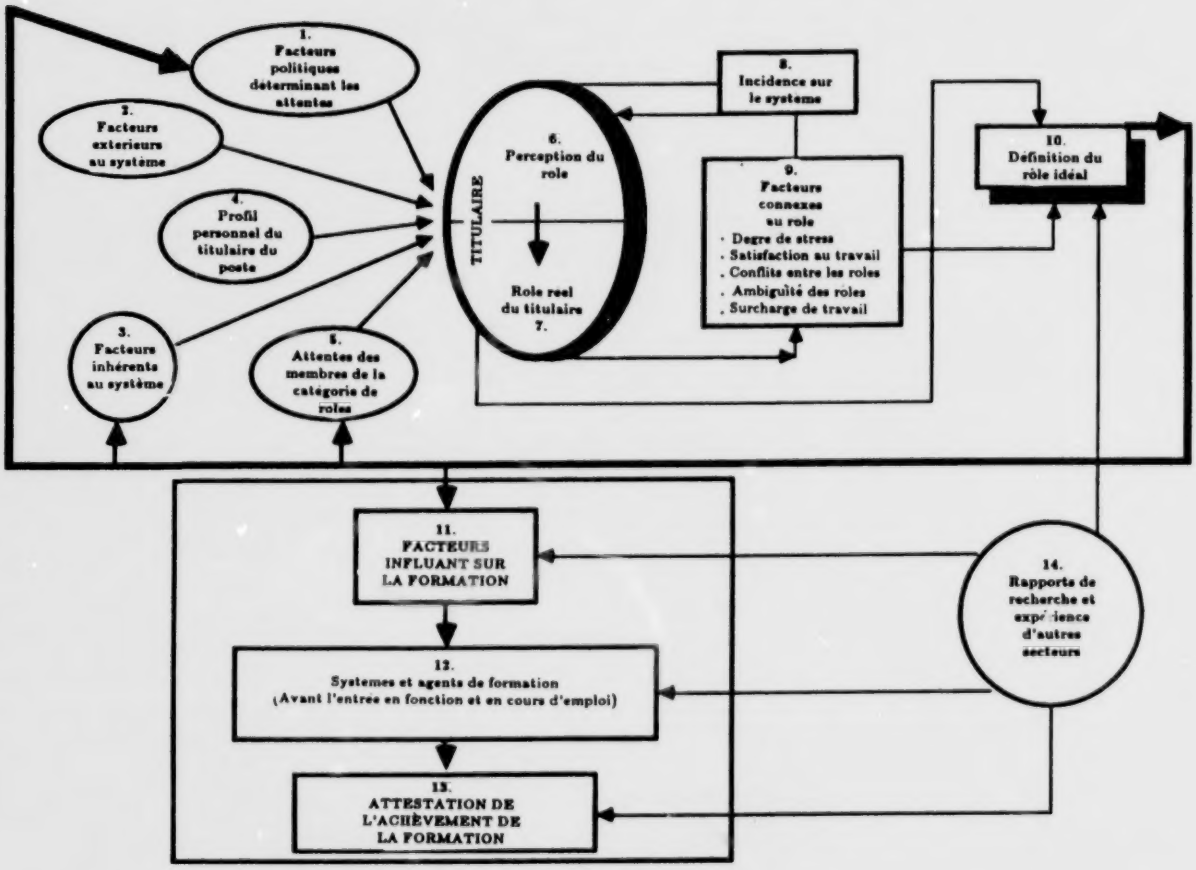
2.2.3. Cadre de travail conceptuel

Les questions de politique dont nous avons parlé plus haut ont servi de fondement à l'élaboration d'un cadre de travail conceptuel décrivant les méthodes employées pour mener l'étude et leur intégration. Ce cadre de travail est illustré à la figure 2-2.

Voici l'explication de chacune des composantes numérotées qui forment la figure 2-2 :

1. Facteurs politiques déterminant les attentes. Cette catégorie comprend des facteurs tels que les dispositions légales, les déclarations de principes officielles des conseils scolaires ou du ministère et les obligations contractuelles.
2. Facteurs extérieurs au système. Il s'agit des facteurs composant le milieu dans lequel est implanté le système scolaire, entre autres la nature urbaine ou rurale de la collectivité, la composition de la population (par exemple le degré de multiculturalisme et la mosaïque linguistique), l'intensité de l'activité politique générée par les affaires scolaires, les relations avec les médias.
3. Facteurs inhérents au système. Cette catégorie inclut entre autres la nature politique du conseil scolaire (fonctionne-t-il par consensus ou est-il divisé en factions? est-il stable ou sa composition change-t-elle constamment?); l'effectif (en pleine croissance, stable ou en perte de vitesse); le fait qu'il s'agisse d'un conseil public ou d'un conseil séparé; la structure administrative; les politiques empiétant sur le rôle des agents de supervision (programmes d'action positive, nature de la convention collective, principes d'évaluation, perfectionnement des cadres); le mode de fonctionnement du conseil scolaire (nombre de comités, groupes de travail, stratégies décisionnelles); les processus de sélection des agents de supervision au sein du conseil; les autres attentes que nourrit le conseil à l'égard de ses agents de supervision. Dans le cas des agents de supervision du ministère, on considère des facteurs similaires se rapportant au ministère.
4. Profil personnel du titulaire du poste. On recueille entre autres les renseignements suivants : âge, sexe, études, expérience, recrutement à l'intérieur ou à l'extérieur du système, activités de perfectionnement professionnel.

Figure 2-2 : Cadre de travail conceptuel



5. Attentes des membres de la catégorie de rôles. Pour connaître les attentes que le système entretient envers les agents de supervision, on interroge les membres de cette catégorie de rôles, soit le président du conseil scolaire et les présidents des associations de directeurs d'école. Le directeur de l'éducation agit à titre de membre de la catégorie de rôles pour les autres agents de supervision.

6. Perception du rôle par le titulaire. On interroge les titulaires des postes pour apprendre quelle est la nature de leur rôle et quelles en sont les priorités selon eux. On rassemble des données sur les attitudes des titulaires à l'égard du perfectionnement professionnel et des changements souhaitables.

7. Rôle réel du titulaire. On avait d'abord prévu, dans le cadre de l'étude, observer certains agents de supervision pendant deux ou trois jours chacun. Nous expliquons plus loin dans le présent chapitre pourquoi cette idée a été abandonnée.

8. Incidence sur le système. Cette variable désigne l'effet qu'a le travail des agents de supervision sur le système scolaire ou sur le ministère.

9. Facteurs connexes au rôle. Cette catégorie comprend les facteurs reliés au rendement que fournit le titulaire dans l'exécution de ses fonctions, par exemple la satisfaction au travail, le degré de stress, les conflits entre les rôles et l'ambiguïté de ceux-ci.

10. Définition du rôle idéal. On entend par là la description du rôle idéal en ce qui concerne les diverses catégories d'agents de supervision. Cette tâche serait accomplie à partir de rapports de recherche, de l'expérience d'autres secteurs et des résultats empiriques de la présente étude.

11. Facteurs influant sur la formation. Ils sont de natures diverses : ceux qui sont liés principalement aux facteurs politiques déterminant actuellement le rôle à l'étude, ceux qui touchent les diverses façons de percevoir ce rôle, ou le rôle réel, et, enfin, ceux qui se rapportent au rôle "idéal".

    Ces facteurs comprennent entre autres l'expérience, les études ainsi que la formation avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi. L'objectif serait ici de déterminer quels concepts, quelles connaissances et quelles compétences pratiques exigent les divers rôles d'agent de supervision.

12. Systèmes et agents de formation. Il s'agit des différentes façons dont les systèmes et agents de formation, comme les universités, le ministère de l'Éducation, les fédérations d'enseignants, les conseils scolaires et autres organismes, peuvent satisfaire les besoins des agents de supervision en matière de formation et d'expérience.

13. Attestation de l'achèvement de la formation. Lorsqu'ils viennent de terminer un cours de formation ou un stage pratique, les titulaires s'attendent en général à ce qu'on leur décerne une forme d'attestation quelconque, un diplôme, un grade ou un brevet. La question est de savoir si la loi devrait exiger que les candidats au poste d'agent de supervision détiennent un brevet.

14. Rapports de recherche et expérience d'autres secteurs. Pour cet élément du cadre de travail, on obtient des données en examinant la documentation existante sur le sujet (voir le chapitre 3) et en menant des enquêtes préliminaires officieuses sur les méthodes qu'on emploie dans d'autres secteurs, les programmes novateurs qu'on y a instaurés et les expériences qu'on y a vécues.

2.3. Questions de recherche

Pour guider les enquêteurs dans leur collecte de données empiriques, on a formulé une série de questions de recherche (Miles et Huberman, 1984). D'après les questions politiques et le cadre de travail conceptuel et de manière à ce qu'on puisse y répondre par le biais de la recherche empirique, voici les huit principales de ces questions :

1. Que font les agents de supervision?
2. Les principaux intervenants s'entendent-ils sur la définition du rôle de l'agent de supervision?
3. Quels cheminements la carrière des agents de supervision peut-elle suivre?
4. Quelle influence le milieu de travail (conseil scolaire ou ministère) exerce-t-il sur le rôle de l'agent de supervision?
5. Quel degré de satisfaction les agents de supervision éprouvent-ils au travail?
6. Actuellement, en quoi consiste le processus de formation, de sélection et de perfectionnement professionnel des agents de supervision et comment les prépare-t-il à assumer leurs fonctions?
7. De quelles façons pourrait-on améliorer ce processus?
8. Quelle influence l'agent de supervision exerce-t-il sur l'éducation en Ontario?

Ces grandes questions de recherche, chacune précisée par une série de questions secondaires, ont orienté la création des instruments d'étude et la collecte de données. Comme elles sont essentielles à la compréhension de notre recherche, ces grandes questions et questions secondaires sont énumérées au tableau 2-1, lequel indique à quelle source d'information on a puisé pour répondre à chacune d'elles.

2.4. Collecte et analyse de données

On a mis les méthodes de collecte de données au point à partir du cadre de travail conceptuel et, plus directement, des questions de recherche. Grâce à un examen et à une analyse de la documentation existante, on a pu définir les problèmes et obtenir des renseignements sur les tendances les plus récentes de la recherche. Après en avoir fait la demande par lettre, on a recueilli des données sur tous les conseils scolaires de la province. Pour obtenir des renseignements directement des agents de supervision ou d'autres membres de cette catégorie de

rôles (les directeurs d'école ou les présidents de conseil scolaire), on a procédé à des entrevues plutôt que de distribuer des questionnaires. Il y avait deux raisons à cela : 1. nous ne voulions pas catégoriser les réponses à l'avance; 2. au cours d'une entrevue, on peut faire préciser sa réponse à la personne interrogée.

2.4.1. Échantillonnage

Certaines données ont été recueillies auprès de tous les conseils de l'Ontario, sauf ceux des bases des Forces armées canadiennes et ceux qui ne comportent aucune école. Cette phase de l'étude portait sur une population totale de 129 conseils scolaires. (Voir le point 2.4.2. pour plus de détails.)

Pour l'analyse intensive du rôle de l'agent de supervision, on a sélectionné un échantillon de conseils parmi ceux qui sont chapeautés par un directeur de l'éducation, c'est-à-dire dont l'effectif est d'au moins 2000 élèves. La population de conseils tombait donc à 113 à cette étape. Nous voulions obtenir un échantillon qui soit représentatif de tous les conseils ontariens, c'est-à-dire comportant des conseils de toutes les tailles, de toutes les régions, des conseils d'écoles publiques et des conseils d'école séparées, des conseils francophones et d'autres anglophones. Voici comment nous avons tenu compte de ces facteurs :

- Taille. On a réparti les conseils en trois catégories : petits (moins de 5000 élèves, moyens (entre 5000 et 20 000) et grands (plus de 20 000). Selon les suggestions du comité consultatif, les grands conseils ont été divisés en deux groupes : Grands1 ou G1 (ville) et Grands2 ou G2 (comté).
- Région. On a classifié les conseils selon quatre régions : le Nord, l'Ouest, l'Est et le Centre. Nous nous sommes fondés, pour définir ces régions, sur la carte de six régions établie par le ministère de l'Éducation. Les trois régions du nord de la province ont été regroupées pour n'en former qu'une (le "Nord") se composant de 34 conseils. Des conseils appartenant à la région centrale du ministère, nous en avons conservé 17 dans notre définition de la région du "Centre" et en avons classé 24 soit dans la région "Ouest", soit dans la région "Est", car ces conseils étaient à peu près de la même taille et desservaient le même genre de collectivité que les conseils appartenant aux régions Est et Ouest du ministère. Pour les besoins de notre étude, la région du Centre regroupait les conseils situés à l'intérieur et autour du territoire de la communauté urbaine de Toronto, c'est-à-dire les secteurs où la densité de population est la plus élevée. Voici donc la répartition par région des 113 conseils scolaires retenus pour l'étude :
  - Nord - 34 conseils
  - Est - 24 conseils

Tableau 2-1 : Rapport entre les questions de recherche et les données recueillies

Questions de recherche		Source d'information
I Que font les agents de supervision?		Entrevues avec des conseillers scolaires, des directeurs d'école et des agents de supervision.
I.i.	Quelles fonctions remplissent-ils?	
I.ii.	De quelles compétences ont-ils besoin pour faire efficacement leur travail?	
I.iii.	En quoi les rôles des agents de supervision diffèrent-ils les uns des autres et quels sont les facteurs qui donnent lieu à ces différences?	Analyse de documents pertinents.
I.iv.	Comment les agents de supervision perçoivent-ils leur rôle?	
I.v.	Que pensent les agents de supervision des attentes du système à l'égard de leur rôle?	
II Les principaux intervenants s'entendent-ils sur la définition du rôle de l'agent de supervision?		Entrevues avec des conseillers scolaires, des membres du personnel des conseils, des directeurs d'école et des agents de supervision.
II.i.	Comment les autres personnes appartenant à la catégorie de rôles de l'agent de supervision perçoivent-elles le rôle de ce dernier?	La documentation existante.
III Quels cheminements la carrière des agents de supervision peut-elle suivre?		Documentation sur les caractéristiques démographiques.
III.i.	Quel développement de carrière les agents de supervision ont-ils connu avant d'être nommés à leur poste actuel et quelles aspirations professionnelles entretiennent-ils?	Entrevue avec des agents de supervision et d'autres membres des conseils scolaires.
III.ii.	À quels facteurs la faible représentation féminine parmi les agents de supervision est-elle attribuable?	

Tableau 2-1, suite

Questions de recherche		Source d'information
IV Quelle influence le milieu de travail (conseil scolaire ou ministère) exerce-t-il sur le rôle de l'agent de supervision?		Analyse de certains documents des conseils scolaires
IV.i.	Dans quelle mesure les structures, les politiques et les méthodes du conseil aident-elles l'agent de supervision à exécuter son travail ou l'empêchent-elles?	Entrevues avec des agents de supervision et d'autres membres des conseils scolaires.
IV.ii.	Quelles différences les rôles et fonctions présentent-ils d'un conseil à l'autre?	
VI.iii.	Comment le milieu où est implanté le conseil influe-t-il sur son fonctionnement et sur le rôle de ses agents de supervision?	
V Quel degré de satisfaction les agents de supervision éprouvent-ils au travail?		Entrevues avec des agents de supervision et d'autres membres des conseils scolaires.
V.i.	Quels stimulants, récompenses et frais sont-ils associés à l'emploi d'agent de supervision?	
V.ii.	Quels problèmes la situation actuelle présente-t-elle aux yeux des agents de supervision et des autres membres des conseils scolaires?	
VI En quoi consiste actuellement le processus de formation, de sélection et de perfectionnement professionnel des agents de supervision et comment les prépare-t-il à assumer leurs fonctions?		Entrevues avec des agents de supervision, des conseillers scolaires et des directeurs d'école.
VI.i.	Quels modes de formation et quelles expériences sont-ils considérés comme d'importants facteurs de succès pour les agents de supervision?	La documentation existante.
VII De quelles façons pourrait-on améliorer ce processus?		Entrevues avec des agents de supervision, des conseillers scolaires et des directeurs d'école.

Tableau 2-1, suite

Questions de recherche		Source d'information
VII.i.	De quelles façons les agents de supervision et les autres membres des conseils scolaires pensent-ils qu'on puisse l'améliorer?	Opinions d'experts et documentation pertinente.
VII.ii.	Quelles expériences relatives à la supervision en éducation et en administration des affaires devraient-elles former le noyau de la formation avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi?	
VII.iii.	Quelle incidence ce processus a-t-il sur la restructuration des conseils scolaires?	
VII.iv.	Comment pourrait-on modifier ce processus pour attirer des candidats qualifiés de formations variées?	
VII.v.	Quels rôles les établissements d'enseignement jouent-ils actuellement dans le processus de formation avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi et quelles fonctions pourraient-ils y remplir?	
VII.vi.	Existe-t-il actuellement d'autres programmes de perfectionnement professionnel qui puissent convenir?	
VII.vii.	Quelles attestations d'accréditation pourraient-elles convenir dans le cas des agents de supervision et comment pourrait-on en régir la délivrance?	
VIII	Quelle influence l'agent de supervision exerce-t-il sur l'éducation en Ontario?	Entrevues avec des agents de supervision, des conseillers scolaires et des directeurs d'école.
VIII.i.	Quelle influence les agents de supervision pensent-ils avoir sur l'éducation dans les écoles qui relèvent de leur compétence?	Analyse des entrevues.
VIII.ii.	Quelle influence les agents de supervision ont-ils sur l'éducation selon les autres membres de leur catégorie de rôles?	

- Ouest - 38 conseils
- Centre - 17 conseils

- Conseils d'écoles publiques et conseils d'écoles séparées. On a prélevé un échantillon d'abord sur la population de l'un de ces deux types de conseils, puis sur celle de l'autre, sans les confondre, pour s'assurer que chacun d'eux serait représenté.
- Conseils francophones et conseils anglophones. On a classé quinze conseils comme comportant un élément francophone identifiable. On a prélevé l'échantillon au hasard, puis on a vérifié si les conseils francophones étaient bien représentés.

On trouvera au tableau 2-2 la répartition de la population totale des conseils (dont a été tiré l'échantillon) par taille, par région et par type de conseil (écoles publiques ou écoles séparées). Le tableau 2-3 donne les mêmes renseignements, mais en combinant les conseils d'écoles publiques et les conseils d'écoles séparées.

Tableau 2-2 : Répartition de la population totale des conseils d'écoles publiques et conseils d'écoles séparées

	Conseils d'écoles publiques				Conseils d'écoles séparées				
	Petits*	Moyens	Grands1	Grands2	Petits	Moyens	Grands1	Grands2	Total
Nord	16	6	-	-	8	4	-	-	34
Ouest	-	15	3	4	7	8	-	1	38
Est	2	11	1	1	4	4	-	1	23
Centre	-	1	5	5	-	3	1	2	17
Total	18	33	9	10	19	19	1	4	113

Note : *Définition des tailles

Petits : moins de 5000 élèves

Moyens : de 5000 à 20 000

Grands1 : plus de 20 000 (conseils scolaires des villes)

Grands2 : plus de 20 000 (conseils de comté)

Le tableau 2 - 4 illustre la répartition des conseils formant l'échantillon prélevé sur la population totale.

Les 26 conseils composant l'échantillon sont représentatifs des cases du tableau 2-2. On a sélectionné 23 p. 100 des conseils d'écoles publiques (16 sur 70) et 23 p. 100 des conseils d'écoles séparées (10 sur 43). On a prélevé un échantillon moins important des conseils de taille petite et moyenne, car ils constituaient la plus grande part de la population totale, soit 78 p. 100. Quant aux conseils de grande taille, on en a au contraire retenu une proportion plus importante, parce qu'ils sont peu nombreux et que la plupart des agents de supervision de la province sont à l'emploi d'un grand conseil.

Des quinze conseils classés comme comportant un élément francophone appréciable, on en a sélectionné quatre au hasard, ce qui nous a donné une représentation satisfaisante des conseils francophones.

Dans le cas du ministère de l'Éducation, on a inclus trois de ses bureaux régionaux et l'édifice Mowat dans l'échantillon.

Tableau 2-3 : Population combinée des conseils d'écoles publiques et des conseils d'écoles séparées

	Petits	Moyens	Grands1	Grands2	Total
Nord	24	10	-	-	34
Ouest	7	23	3	5	38
Est	6	15	1	2	24
Centre	-	4	6	7	17
Total	37	52	10	14	113

2.4.2. Collecte de données

Instruments d'étude

Des descriptions de déroulement d'entrevue ont été établies pour les agents de supervision et pour les autres membres de cette catégorie de rôles, soit les présidents de conseil scolaire et les présidents des associations de directeurs d'école (voir l'annexe B). Les questions d'entrevue portaient principalement sur les rôles des agents de supervision du point de vue des titulaires de ces postes et de ceux qui entrent en interaction avec eux dans le cadre de l'organisation.

Tableau 2-4 : Répartition des conseils formant l'échantillon

	Conseils d'écoles publiques				Conseils d'écoles séparées				
	Petits	Moyens	Grands1	Grands2	Petits	Moyens	Grands1	Grands2	Total
Nord	3	2	-	-	1	2	-	-	8
Ouest	-	2	1	1	1	1	-	1	7
Est	-	2	1	-	-	1	-	1	5
Centre	-	-	2	2	-	-	1	1	6
Total	3	6	4	3	2	4	1	3	26

L'échantillon prélevé au hasard comporte quatre conseils francophones.

Nombre de conseils d'écoles publiques = 16
Nombre de conseils d'écoles séparées = 10

Parmi les instruments ayant servi à la réalisation de l'étude, citons également un questionnaire sur lequel les répondants devaient indiquer, avant de subir l'entrevue, quelles études ils avaient effectuées et quelle expérience de travail ils possédaient. Nous disposions aussi d'une échelle de stress du rôle organisationnel. (Voir l'annexe C pour ces deux instruments.)

Données provenant de tous les conseils

Nous avons demandé à chaque conseil scolaire de l'Ontario, à chaque bureau régional et au bureau central du ministère de l'Éducation (édifice Mowat) de fournir :

- la description de tous les postes exigeant des qualifications d'agent de supervision;
- les critères servant à évaluer le rendement;
- un organigramme à jour.

Communication avec les conseils scolaires et les bureaux du ministère faisant partie de l'échantillon

Nous avons envoyé une lettre d'introduction à chacun des conseils faisant partie de l'échantillon, par l'intermédiaire du bureau régional du ministère de l'Éducation dont il relevait. Cette lettre soulignait l'importance de l'étude et résumait les modalités et les objectifs de notre recherche; nous y demandions aux conseils d'accorder la permission à l'équipe de recherche de recueillir des données. La lettre indiquait aussi ce que nous attendions des conseils participants, c'est-à-dire combien de temps ils devraient consacrer à notre enquête et combien de personnes nous désirions interroger (voir l'annexe D).

Au sein de chaque conseil, on a nommé un agent de liaison chargé de coordonner les communications avec l'équipe de recherche. On a fixé des rendez-vous pour les entrevues et rassemblé les documents nécessaires, par exemple les rapports annuels, les brochures publiques et les documents de planification importants. On a également recueilli des renseignements sur les postes d'agent de supervision et sur les organigrammes de l'année 1980-1981, afin de les comparer avec ceux de l'année faisant l'objet de notre étude, soit 1985-1986. Dans certains conseils, les entrevues se sont déroulées dans le bureau même des personnes interrogées; d'autres conseils, en revanche, ont préféré installer une salle d'entrevue centrale.

Avant les entrevues, chaque agent de supervision a reçu une courte lettre dans laquelle on le remerciait de sa participation et où on lui demandait de remplir le bref questionnaire de préentrevue. Les personnes chargées de faire passer les entrevues ont ramassé les questionnaires.

Entrevues

Dans chacun des conseils formant l'échantillon, les équipes de recherche ont interrogé les personnes suivantes :

- le directeur de l'éducation;
- tous les agents de supervision du bureau central;
- certains des agents de supervision de secteur (50 p. 100 d'entre eux en général, les détails étant réglés conjointement avec chaque conseil);

- le président du conseil scolaire;
- le président de l'association des directeurs d'école secondaire;
- le président de l'association des directeurs d'école élémentaire.

Pour le personnel du ministère de l'Éducation, nous avons procédé d'une manière légèrement différente. Dans les bureaux régionaux, nous avons interrogé les titulaires de pratiquement tous les postes exigeant les qualifications d'un agent de supervision; la seule exception était un grand bureau où nous n'avons fait subir une entrevue qu'à la moitié des agents d'éducation. À l'édifice Mowat, environ 30 p. 100 des agents de supervision ont passé une entrevue et ce, à tous les niveaux, de l'agent d'éducation au sous-ministre adjoint. Il importe de noter que les données ont été recueillies juste avant une restructuration importante du ministère.

Les entrevues duraient environ une heure et demie dans le cas des agents de supervision et une heure pour les autres personnes interrogées. Les rendez-vous étaient fixés par un accord mutuel entre le conseil scolaire (ou le bureau du ministère) et les équipes de recherche.

À la fin de chaque entrevue, les agents de supervision devaient remplir un questionnaire conçu pour nous permettre de mesurer le stress provoqué par le rôle qu'ils jouent dans l'organisation, puis l'expédier à l'équipe de recherche concernée dans l'enveloppe-réponse fournie à cette fin.

Comme l'indiquent les tableaux 2-5 et 2-6, les équipes de recherche ont mené 388 entrevues à elles trois, soit 314 dans les conseils scolaires (auprès de 244 agents de supervision, 25 présidents de conseil et 45 directeurs d'école) et 74 au ministère de l'Éducation (44 dans les bureaux régionaux et 30 à l'édifice Mowat).

2.4.3. Analyse des données

La population totale faisant l'objet de notre étude (voir le tableau 2-2) a donné un cadre de travail à notre analyse de données; en effet, on a pu classer les conseils scolaires en différents groupes selon certaines caractéristiques comme leur taille, la région qu'ils desservent et le fait qu'ils se composent d'écoles publiques ou d'écoles séparées. À l'intérieur de ce cadre de travail, nous avons examiné le rôle de l'agent de supervision en en définissant cinq

Tableau 2-5 : Nombre d'entrevues menées dans les conseils scolaires

Taille	Conseils scolaires	Agents de supervision	Directeurs d'école	Présidents de conseil
Petits	5	14	6	5
Moyens	9*	56	17	9
Grands 1	5	111	10	5
Grands 2	6	63	12	6
Total	25*	244	45	25

* Comme il s'est révélé impossible d'effectuer des recherches dans l'un des conseils scolaires, vingt-cinq conseils plutôt que vingt-six ont pris part à l'enquête.

Tableau 2-6 : Nombre d'entrevues menées au ministère

	Directeur de l'éducation ou niveau supérieur	Agents de supervision	Agents d'éducation	Total
Bureaux régionaux	3	13	28	44
Édifice Mowat	3	6	21	30
Total	11	19	49	74

On trouvera à la figure 2-3 une vue d'ensemble du processus de collecte de données.

catégories : le directeur de l'éducation, l'agent de supervision en administration des affaires, l'agent de supervision du bureau central, l'agent de supervision de secteur et l'agent de supervision à fonctions combinées (assumant des responsabilités tant à l'égard du bureau central que du secteur).

Données structurelles fournies par les conseils

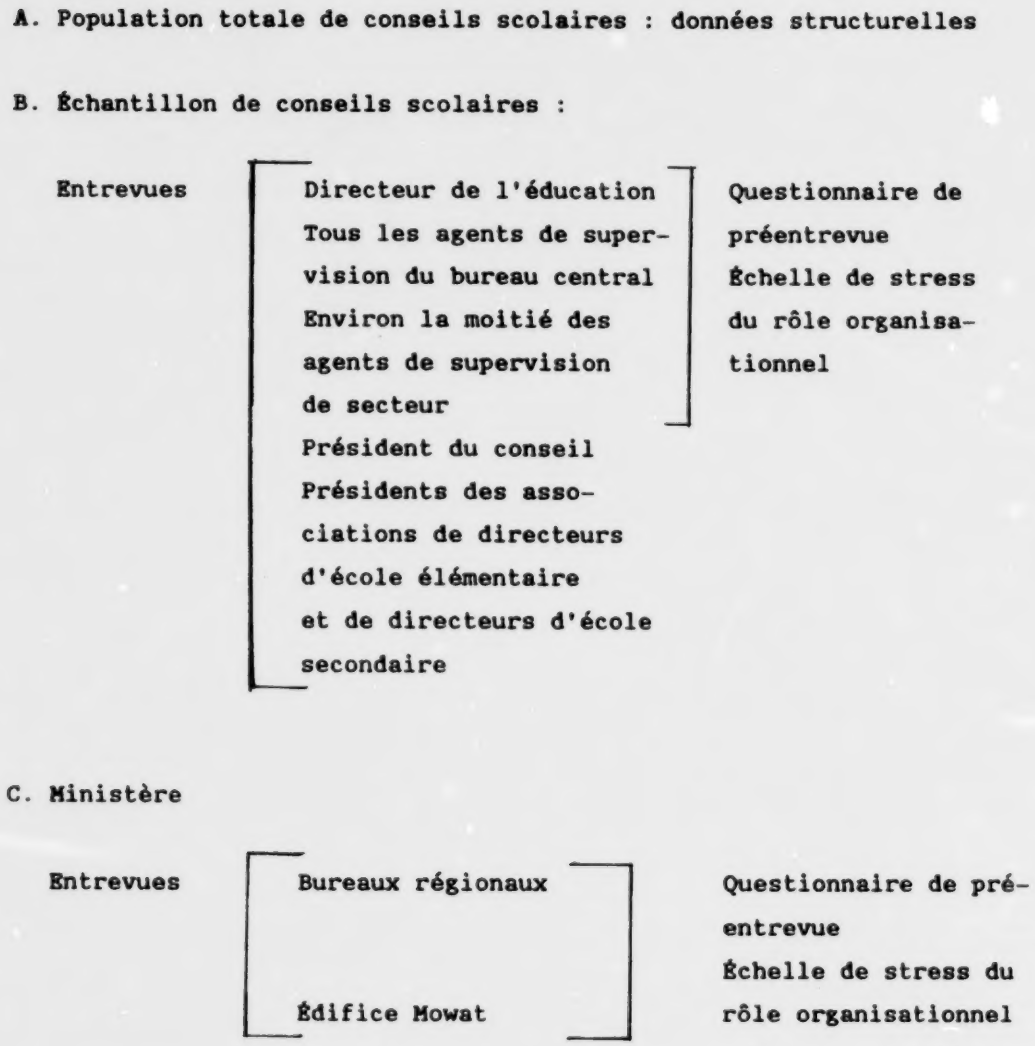
Nous nous sommes servis des organigrammes, des descriptions de poste et autres documents fournis par les conseils pour élaborer une typologie des structures de conseil semblable à celle de Hickcox et Ducharme (1972). Nous avons classé les conseils en fonction du cadre de travail que nous avions mis au point et compilé les données de manière à pouvoir les comparer avec les conclusions tirées de leur examen.

Données obtenues grâce aux entrevues et aux questionnaires

Sur chaque agent de supervision interrogé, nous avons obtenu des données grâce au questionnaire de préentrevue, à l'entrevue proprement dite et à l'échelle de stress du rôle organisationnel établie après la rencontre. Dans le cas des directeurs d'école et des présidents de conseil, nous nous sommes contentés de l'entrevue. L'analyse portait avant tout sur les agents de supervision, et les données obtenues auprès des conseillers scolaires et des directeurs d'école ont servi à compléter les renseignements fournis par les agents de supervision eux-mêmes. Nous avons eu recours à deux types d'analyse :

- L'analyse numérique ou catégorique. Les réponses au questionnaire de préentrevue et aux questions posées lors de l'entrevue qui se prêtaient aisément à une catégorisation ainsi que les échelles de stress du rôle organisationnel ont toutes été codées et introduites dans un fichier informatique. Nous avons employé le programme statistique SPSSX afin de procéder à des comptages de fréquence pour des paires de variables, de calculer leur coefficient de corrélation et d'établir des tableaux croisés à leur sujet.
- Analyse qualitative ou descriptive : Les réponses à la plupart des questions d'entrevue se prêtaient mal à une catégorisation simple. Nous avons donc examiné attentivement les réponses à ces questions ou groupes de questions et en avons fait ressortir les thèmes généraux. Une analyse exploratoire a permis de déterminer lesquels de ces thèmes représentaient le mieux les données. Nous avons créé des catégories correspondant aux réponses et avons effectué des comparaisons selon la catégorie de conseil (c'est-à-dire par taille et par région) et selon le rôle d'agent de supervision. Cette étape nous a menés à la mise au point de profils constituant des modèles types des agents de supervision dans leurs divers rôles et dans les différentes catégories de conseils scolaires. Nous avons procédé de la même façon dans le cas des entrevues avec les directeurs d'école et les conseillers scolaires : nous avons regroupé leurs réponses selon des catégories et des thèmes généraux (Miles et Huberman, 1984). Nous avons coté toutes les entrevues des agents de supervision en fonction des caractéristiques de

Figure 2-3 : Vue d'ensemble du processus de collecte de données



leur mode de travail; celles-ci sont apparues lors de l'analyse des entrevues, qui a permis de noter les différences existant entre les méthodes employées par les agents de supervision.

2.5. Formulation de recommandations

La phase finale de l'étude consistait à recommander des politiques qui régiraient la sélection, l'accréditation et la formation des agents de supervision ainsi que d'autres aspects de leur rôle. Ces recommandations, fondées sur les données empiriques recueillies au sujet des fonctions de l'agent de supervision, ont découlé de notre cadre de travail conceptuel et de nos questions de recherche.

2.6. Les limites de l'étude

Comme nous l'avons déjà dit, notre étude visait à la fois l'examen de la situation réelle des agents de supervision et la formulation de recommandations. Pour l'aspect empirique, il s'agissait de décrire les divers rôles joués par les agents de supervision, puis de déterminer si ces rôles varient en fonction du poste occupé et du conseil employeur et, si oui, en quoi consistent ces différences. Tout au long du rapport, le lecteur devra se rappeler les limites de notre recherche : les données relatives aux tâches et aux responsabilités de l'agent de supervision reflètent les perceptions des titulaires d'un tel poste, telles qu'ils les ont formulées lors des entrevues; en effet, nous ne les avons pas observés dans l'exercice de leurs fonctions. Nous avions envisagé de procéder à une telle observation, mais nous n'aurions pu le faire que de manière sporadique et pendant une courte période, ce qui ne nous aurait pas apporté de renseignements utiles ni renseignés sur les desseins que poursuivent les agents de supervision en effectuant leur travail. Les entrevues auxquelles se sont soumis les directeurs d'école et les conseillers scolaires nous ont cependant présenté le rôle de l'agent de supervision selon une perspective différente.

Notre étude est également limitée par le fait qu'elle ne comporte pas de données sur le rendement des agents de supervision, c'est-à-dire sur le succès qu'ils obtiennent en remplissant leurs fonctions plutôt que sur les tâches proprement dites et la façon dont ils en perçoivent les divers aspects. Même si nous avions rassemblé les renseignements disponibles sur le rendement des agents de supervision, nous n'aurions pas pu en déterminer la validité. Cependant, s'il existait un moyen relativement objectif de mesurer le rendement, il serait possible de comparer des agents de supervision donnant un excellent rendement à d'autres se situant dans la moyenne afin d'établir si les caractéristiques par lesquelles ils diffèrent ont un rapport avec la sélection et la formation. En effectuant une telle comparaison au sujet des directeurs d'école, Leithwood et Stager (1986), ont dégagé plusieurs facteurs ayant une grande incidence sur la sélection et la formation. Bien que nous nous soyons trouvés dans l'impossibilité de recueillir de tels renseignements, les données que nous avons compilées sur ce que nous avons appelé les caractéristiques du mode de travail (voir le chapitre 6) se rapprochent de certaines des conclusions de Leithwood et Stager sur le rendement des directeurs d'école.

Chapitre 3

Examen de la documentation

L'analyse du problème, dont nous avons exposé les grandes lignes au chapitre 1, nous a amenés à nous poser une série de questions qui indiquent les principaux points sur lesquels portait notre étude.

- Quelles tâches les agents de supervision sont-ils tenus d'exécuter?
- De quelles compétences ont-ils besoin pour accomplir ces tâches?
- Quelle incidence ces exigences ont-elles sur la sélection des agents de supervision, leur accréditation ainsi que leur formation avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi?

On a effectué de nombreuses recherches et avancé bien des théories pour tenter de répondre à ces questions, et ce, tant en Ontario et au Canada qu'à l'étranger. Dans le présent chapitre, nous discuterons de certains travaux récents, parmi ceux qui touchent le plus notre sujet, afin de mieux définir l'orientation de notre étude. Nous donnons ici une version condensée de l'examen plus exhaustif que nous en avons fait dans le cadre de nos recherches.

3.1. Les tâches des agents de supervision

La liste de fonctions qui figure dans la Loi sur l'éducation" (...) ne [correspond] pas à leurs fonctions réelles dans la plupart des conseils scolaires" (extrait du livre blanc du ministère de l'Éducation intitulé La voie à suivre, p. 6). Fuerst et Waters (1977) ont en effet découvert, lors de leur étude approfondie de la documentation sur le sujet, qu'"il appartient en pratique à chaque conseil d'attribuer un titre et un champ de responsabilité particuliers aux agents de supervision qu'il emploie" (traduction libre). On constate donc que le rôle des agents de supervision varie d'un conseil à l'autre.

Cette diversité s'est manifestée dans les résultats de nombreuses études au cours des dernières décennies, non seulement en Ontario, mais aussi partout au Canada et aux États-Unis, ce qui laisse supposer que le rôle de l'agent de supervision varie dans toute l'Amérique du Nord selon le conseil employeur. En effectuant une étude de grande envergure aux États-Unis, Duea et Bishop (1980) ont constaté que les rôles des agents de supervision différaient grandement en fonction tant des caractéristiques géographiques de chaque territoire que de la composition de sa population. Les traits de caractère des agents de supervision contribuaient eux aussi à créer ces différences. Larson et ses collaborateurs (1981) ont découvert que tous ces facteurs façonnaient le rôle réel de l'agent de supervision, lequel était à son tour influencé par l'environnement physique de l'agent, c'est-à-dire son bureau et ses collègues de travail.

En Ontario, le ministère de l'Éducation a réalisé en 1978 une étude d'envergure provinciale sur les rôles des agents de supervision, qui lui a permis d'en noter la très grande diversité selon les conseils et selon les titulaires de ces postes. Grâce à cette étude, il a pu classer les rôles d'agent de supervision en deux grands modèles. Dans le premier, l'agent de supervision est responsable d'un groupe d'écoles et assume également certaines tâches concernant le conseil dans son ensemble. Dans le deuxième, l'agent de supervision remplit des fonctions relatives au conseil entier, c'est-à-dire à toutes les écoles dont il se compose. Ces deux modèles peuvent être utilisés séparément ou combinés à l'intérieur d'un conseil, ce qui aura comme conséquence, encore une fois, de faire varier les responsabilités de supervision pratiquement d'un agent à l'autre. L'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire (Auster et McCordic, 1980) indique huit champs de responsabilité généraux que les agents de supervision peuvent s'attendre à se voir attribuer, mais elle ajoute que cette liste est loin d'être exhaustive et, bien que représentant un modèle type, ne s'appliquera peut-être intégralement à aucun agent de supervision.

Il nous faut donc conclure qu'on ne peut élaborer une description d'emploi convenant à tous les agents de supervision. Leurs fonctions semblent être déterminées par une décision du conseil scolaire qui les emploie. Il serait extrêmement utile, pour comprendre le rôle de l'agent de supervision, que quelqu'un tente de dresser la liste de ces fonctions et d'en faire ressortir les points communs.

Lors de l'étude qu'il a réalisée en 1978, le ministère de l'Éducation a défini quatre grands champs de responsabilité, qui sont devenus très importants au cours des dernières années, en plus des tâches habituelles consistant à superviser et à planifier l'enseignement. D'après cette étude, les agents de supervision travaillent maintenant en collaboration beaucoup plus étroite avec leur conseil scolaire, surtout pour ce qui est d'en renseigner les membres ainsi que le public; ils seraient aussi en contact plus direct qu'auparavant avec la collectivité qu'ils desservent. Ils participent davantage aux négociations collectives et contractuelles avec les enseignants, ce qui a peut-être affaibli la relation qu'ils entretiennent avec eux. Leur contribution est également plus grande en ce qui concerne l'embauchage des enseignants et autres membres du personnel des écoles, mais ils ne supervisent plus directement les enseignants, sauf pour faire bénéficier le directeur d'école de leur opinion au besoin.

D'autres chercheurs ont constaté l'existence de cette nouvelle relation avec le conseil scolaire. Au cours de l'enquête qu'ils ont menée dans tout le Canada sur les chefs de service administratif, Isherwood et ses collaborateurs (1984) ont noté que ces agents de supervision semblent consacrer beaucoup de temps à la communication avec leur conseil scolaire, en particulier pour en renseigner les membres et leur prodiguer des conseils; une grande partie de leurs heures de travail se passe aussi à filtrer les personnes désirant communiquer avec le conseil, c'est-à-dire à éviter pour ce dernier les contacts inutiles et à ne permettre l'accès au conseil qu'en cas de besoin. Selon ces chercheurs, la plupart des chefs de service administratif (80 p. 100) estimaient qu'ils n'effectuaient pas vraiment bien cette tâche et étaient mécontents de leur rendement à cet égard.

Les recherches effectuées aux États-Unis ont donné des résultats semblables à ceux des études ontariennes et canadiennes. Kanner (1977) a conclu, d'après ses travaux, que l'évolution du rôle de l'enseignant a entraîné une modification importante du rôle de l'agent de supervision. À mesure que les enseignants devenaient mieux informés et plus aptes aux relations politiques, les agents de supervision agissaient de plus en plus à titre d'expert-conseil auprès de leur employeur et jouaient souvent le rôle de négociateur en chef en son nom. Comme les enseignants n'avaient plus besoin que l'agent de supervision leur serve de porte-parole auprès du conseil, celui-ci adopta de plus en plus le rôle de porte-parole du conseil auprès des enseignants. Hess (1983) juge que cette fonction de négociateur revêt une importance particulièrement grande.

"C'est sans doute le mouvement des négociations collectives qui a le plus fortement influencé l'évolution des pratiques de gestion du personnel au cours des vingt-deux dernières années. Sous-produit des protestations et des réformes sociales qui ont marqué les années 1960, la syndicalisation des enseignants a refaçonné de multiples aspects de l'administration du système d'éducation au niveau du district". (p. 232, traduction libre)

D'autres théoriciens et chercheurs ont également étudié cette influence, ce qui a amené certains d'entre eux à poser des questions intéressantes. Caldwell et Lehr (1981) se sont demandé si cette participation de l'agent de supervision était souhaitable. Selon Ritchie (1985), un théoricien canadien, les conflits auxquels ce genre de situation donne lieu sont en partie attribuables à l'attitude de certains administrateurs selon lesquels les enseignants devraient adopter un comportement de subordination coopérative. Cette attitude risque de toute évidence de provoquer des heurts avec les enseignants, qui se considèrent de plus en plus comme des travailleurs professionnels autonomes.

Si, comme il semble, la fonction de l'agent de supervision consiste maintenant plus à fournir des renseignements et des avis au conseil, comment cette mutation se traduit-elle en tâches réelles? On trouve dans les ouvrages sur le sujet quantité de listes de tâches, lesquelles comportent de nombreux points communs. Voici comment un agent de supervision canadien a défini ses tâches (Sweezey, 1982) :

- prendre les décisions courantes
- sélectionner et superviser le personnel
- surveiller l'application des méthodes de gestion
- relations publiques
- relations du travail
- fournir des renseignements aux membres du conseil
- organiser les évaluations
- planifier les activités de perfectionnement professionnel
- superviser les programmes

Cette liste ressemble beaucoup à celle qu'ont dressée Auster et McCordic (1980) pour l'Ontario.

Il n'y a pas qu'au Canada qu'on s'entend sur les fonctions générales des agents de supervision. Aux États-Unis, de nombreux écrits présentent des listes similaires. Kauffman (1981) décrit les huit grands champs de responsabilité où oeuvrent les agents de supervision selon un conseiller scolaire :

- formuler des opinions professionnelles à l'intention du conseil
- fournir des renseignements et présenter des solutions possibles aux problèmes
- relations publiques
- activités courantes
- planification
- gestion des relations humaines
- évolution du personnel de cadre et des subordonnés
- dotation en personnel

L'American Association of School Administrators a compilé une liste semblable en 1980. La liste qu'elle avait dressée en 1979 comprenait, en plus d'éléments similaires servant à l'évaluation des agents de supervision, l'administration des affaires et la gestion financière, les programmes d'études et l'enseignement ainsi que le perfectionnement professionnel et le développement personnel, éléments qui y étaient placés sur le même pied que les autres plutôt que considérés comme en découlant, ce qui semble être le cas des autres listes.

Decker (1979) utilise une liste à peu près équivalente, qui est elle aussi formulée d'une manière légèrement différente; il ajoute toutefois la tâche d'"agent de liaison entre le système d'éducation et d'autres organismes et ministères" (p. 9, traduction libre).

Burch et Danley (1980), qui étudient les tâches séparément des champs de responsabilité, énumèrent cinq tâches qui, selon eux, représentent 59 p. 100 de la charge de travail de l'agent de supervision :

- collecte et diffusion de renseignements
- affectation des ressources
- formation et perfectionnement
- observation et évaluation
- motivation

Cette liste ressemble à plusieurs autres qui énumèrent plutôt des tâches que des champs d'action. Une grille s'apparentant à celle de Miklos sur les responsabilités administratives des directeurs d'école (1968) pourrait permettre de comprendre les rapports entre les champs d'action et les tâches. Sur l'un des axes de cette grille figureraient les champs de responsabilité administrative, comme le conseil, le personnel et les programmes, et sur l'autre, les types de

tâches, par exemple la diffusion de l'information, la planification et les prises de décision; la grille comporterait donc un grand nombre de cases, dont chacune représenterait une tâche précise. Grâce à une telle grille, composée de "verbes" et de "noms", on pourrait dresser un plan des listes de fonctions mentionnées plus haut et établir le lien entre l'importance accordée à certaines fonctions et des facteurs comme le rôle dans lequel elles s'insèrent ou le milieu où est implanté le conseil scolaire.

3.2. Les compétences des agents de supervision

En plus de décrire les tâches des agents de supervision, les rapports de recherche indiquent les compétences auxquelles ils ont le plus souvent recours pour les accomplir. Les participants à une étude ontarienne dont nous avons déjà parlé (Partlow, 1980) en ont cité deux en particulier : les techniques de communication et les connaissances en relations humaines. De nombreuses autres études ont elles aussi montré que ce sont ces deux compétences que l'agent de supervision emploie le plus, et ce, souvent d'une manière originale et intéressante. En Alberta, Duignan (1980) a constaté que le travail des agents de supervision se faisait de manière plutôt décousue, étant donné les fréquentes interruptions, mais qu'il consistait principalement à assurer la communication et à diffuser des renseignements. Aux États-Unis, Patterson a effectué en 1975, une étude par observation au cours de laquelle il a découvert les mêmes caractéristiques; il ajoute que l'agent de supervision est en général amené au cours de sa journée de travail à effectuer toutes sortes de tâches, qui sont forcément brèves dans la plupart des cas. Pendant une autre étude par observation, Larson et ses collaborateurs (1981) ont dénombré une moyenne de quatre-vingts activités par jour. Dans le cadre de l'étude indépendante qu'il a menée en 1979, Morris a cité essentiellement les mêmes caractéristiques; Pitner ajoutait, lui aussi en 1979, que la plupart des activités observées étaient de nature sociale. McLeod (1984) développe ce point dans la conclusion d'une étude approfondie qu'il a réalisée sur le travail du chef de service administratif : "La journée de travail, longue et fragmentée, est marquée de multiples communications verbales. Pourtant, l'administrateur doit souvent assister à d'interminables réunions au cours desquelles il doit résister à l'ennui s'il ne veut pas qu'une crise survienne subitement." (p. 118, traduction libre)

Dans de nombreuses études, les chercheurs s'appuient sur des observations pour arriver à ces conclusions; on peut toutefois douter de l'exactitude et de l'utilité de ces observations. Pitner et Ogawa (1981) affirment par exemple que les agents de supervision qu'ils ont observés passaient 15 p. 100 de leur temps à leur bureau et 46 p. 100 en réunion; ils nous indiquent ainsi où les agents se trouvaient, ce qui peut s'avérer utile, mais non pas ce qu'ils faisaient. Comme le dit Greenfield (1985) :

> "(...) [ce type de recherche] décrit (...) ce que font les administrateurs, mais du point de vue de leur comportement observable (ce qu'on les voit faire) et non en termes d'action (ce qu'ils ont l'intention de faire)". (p. 15, traduction libre)

Bien que Pitner et Ogawa (1981), tout comme plusieurs des auteurs cités précédemment, aient conclu que les agents de supervision consacrent plus de la moitié de leur temps à la communication, il est beaucoup plus difficile de déterminer dans quelle mesure cette activité de communication leur a permis d'exécuter les tâches énoncées plus haut. Il est tout à fait possible que ces conversations entre collègues se déroulant dans les corridors, que les chercheurs ont considérées comme de simples bavardages, soient en réalité une activité de communication contribuant à l'exécution de nombreux aspects de ces tâches. En effet, comme le souligne Macpherson (1984), "(...) les conversations doivent être considérées comme des actions dans le cadre d'une organisation" (traduction). Que les recherches reposent sur des observations ou sur des sondages, elles semblent toutes souffrir de ce problème. On peut donc pousser l'analyse encore plus loin et se demander comment dresser un plan précis d'une activité qui peut comporter trois composantes (la tâche, le champ d'action et les compétences requises) et dont le déroulement peut se situer dans plusieurs quadrants de la grille tridimensionnelle qui les représente.

Étant donné la grande diversité qui caractérise les rôles des agents de supervision ontariens, les méthodes de formation et d'accréditation pourraient bien se révéler inappropriées. Cependant, selon la plupart des travaux de recherche mentionnés plus haut (Thomas, 1976, Auster et McCordic, 1980; Anastasio et Sage, (1982), ses rôles ne diffèrent en général que par l'importance relative des diverses tâches dont ils se composent.

Le seul rôle, à part peut-être celui du chef de service administratif, qui semble vraiment se distinguer grandement des autres est celui de l'agent de supervision principal en administration des affaires. Le ministère de

l'Éducation reconnaît que les critères de compétence s'appliquant actuellement aux agents de supervision en administration des affaires sont difficiles à respecter, surtout dans les conseils scolaires de petite taille et ceux des régions nordiques. Pour sa part, l'Ontario Association of School Business Officials (1984) critique sévèrement le processus actuel de formation et d'accréditation :

> "(...) le cheminement qu'il faut suivre si l'on veut acquérir les compétences nécessaires pour être admis à subir l'examen d'agent de supervision n'est ni bien défini ni pratique (...) et (...) il se peut que l'épreuve écrite ne permette pas d'évaluer parfaitement les connaissances et compétences d'un candidat afin de déterminer si elles correspondent aux exigences du poste d'agent de supervision en administration des affaires". (traduction libre)

En fait, les compétences requises pour un poste en particulier se trouvent si rarement réunies chez une personne que seulement dix-sept candidats se sont qualifiés entre 1976 et 1984 (La voie à suivre, 1984).

Au cours de l'étude qu'il a effectuée en 1977, Lagroix a constaté que les agents de supervision principaux en administration des affaires remplissent des fonctions extrêmement précises : gestion et planification financière; planification, entretien et exploitation des installations; gestion du personnel; activités connexes (relations publiques et rédaction de rapports); activités de services (transport, assurance et autres).

Ces conclusions correspondent aux descriptions de rôles équivalents, comme celles de Hill et coll. (1982). D'après les renseignements recueillis, il faut tenter de déterminer si l'agent de supervision en administration des affaires accomplit des tâches suffisamment précises pour que son rôle soit classé séparément. Après une telle clarification, nous serions naturellement amenés à nous pencher sur les exigences actuelles en matière de formation et d'accréditation afin de savoir si elles conviennent à la situation. Il est à noter que certains sont de l'opinion contraire. Par exemple, les participants à l'étude menée par Auster et McCordic (1980) étaient d'avis que la distinction actuelle entre les agents de supervision en administration des affaires et les autres agents de supervision devrait être réduite et que les personnes formées pour l'un de ces rôles devraient pouvoir passer à l'autre sans problème.

Bien qu'il existe de très nombreux documents décrivant, à partir d'observations, ce que font les agents de supervision, à quelles compétences ils

font le plus souvent appel et avec qui ils entrent en interaction, il nous faudrait disposer d'un cadre cohérent dans lequel nous pourrions insérer tous ces fragments d'information pour obtenir un tableau global de la situation. En 1973, Mintzberg a émis une idée du même genre lorsqu'il a qualifié les organisations de gâteau marbré; les tranches qu'on y taille ne permettent pas de se faire une idée de l'apparence générale du gâteau.

3.2.1. Récapitulation

La documentation existante contient une mine de renseignements sur les tâches dont s'acquittent les agents de supervision. Les chercheurs ont eu recours à diverses techniques pour effectuer leurs études : questionnaires, sondages, observations et symposiums ou conférences. Ils s'entendent en général sur les domaines de travail des agents de supervision, les compétences dont ils ont le plus besoin et les groupes avec lesquels ils sont habituellement en contact. En général, ils sont aussi d'accord pour dire que le travail de l'agent de supervision type est décousu et fragmenté, marqué de multiples interruptions. La façon dont les chercheurs rapportent leurs constatations semble dépendre de l'aspect de la situation sur lequel portait leur étude.

On s'accorde en général pour affirmer que les agents de supervision sont responsables des divers aspects de la communication avec le conseil et d'autres groupes, de la planification, de la gestion des ressources humaines, de l'affectation des ressources, de l'administration et de la planification budgétaires, de l'évaluation, de la surveillance des programmes d'études et de l'enseignement, de la collecte et de la diffusion de l'information ainsi que des activités courantes. Ils font affaire avec les membres du conseil, le public, les ministères et autres organismes, les parents, les enseignants et autres membres du personnel. Tant les techniques de communication que les connaissances en relations humaines sont essentielles à leur travail. L'importance relative des diverses tâches varie selon le rôle de supervision; dans certains postes, en particulier celui d'agent de supervision en administration des affaires, elle est tellement différente que ceux-ci peuvent être considérés comme appartenant à une catégorie distincte.

Étant donné l'absence d'un cadre cohérent, il est difficile de percevoir le rôle de l'agent de supervision dans son ensemble. Il est pourtant essentiel de

disposer d'un tel cadre pour être en mesure de déterminer clairement comment il convient de modifier le processus de formation et d'accréditation.

3.3. La sélection et la formation des agents de supervision

Bien que le développement de carrière menant au rôle d'agent de supervision ne soit pas prescrit de façon rigide, les critères d'accréditation imposent un certain cheminement. Comme les exigences sont très précises à l'égard des agents de supervision, qu'ils oeuvrent dans le domaine de l'administration des affaires ou dans celui de l'éducation, il est possible de prévoir dans une certaine mesure l'expérience qu'un candidat peut avoir. Si celui-ci vise un poste d'agent de supervision en éducation, il aura très probablement été auparavant enseignant et directeur d'école. Une étude effectuée récemment en Colombie-Britannique par Carlin et Brown (1985) indique que les agents de supervision de cette province ont en général le même genre de formation et d'expérience, quel que soit leur domaine de travail. Ce sont pour la plupart des hommes (95,5 p. 100) et leur âge moyen est de 47 ans. Ils possèdent presque tous (91 p. 100) une maîtrise en éducation dont la spécialisation est en général l'administration des systèmes d'éducation. Ils ont en moyenne travaillé sept ans comme enseignant, au palier secondaire pour la plupart d'entre eux, et six ans en tant que directeur d'école. La très grande majorité d'entre eux (85 p. 100) ont déjà occupé un poste de dirigeant dans une association d'enseignants. Ces constatations faites au Canada correspondent exactement aux conclusions auxquelles sont arrivés Cunningham et Hentges (1982) ainsi que Lyons (1984) aux États-Unis et à d'autres touchant l'Ontario en particulier, celles d'Auster et de McCordic (1980) par exemple. Nous avons tout lieu de croire que ce cheminement de carrière décrit bien l'expérience des agents de supervision actuellement en poste. On ne semble pas se demander très souvent cependant s'il est approprié. On devrait tout particulièrement chercher à savoir pourquoi on trouve si peu de femmes dans les rangs des agents de supervision, un problème très important pour l'élaboration des politiques futures. Toute la question des développements de carrière et du cheminement qui mène au poste d'agent de supervision mérite une bien plus grande attention que celle qu'on lui accorde en apparence. Jusqu'à une époque récente, il semble que le processus de sélection se soit déroulé au petit bonheur; on se contentait de choisir les futurs agents parmi une réserve de candidats répondant aux critères d'accréditation établis. Les programmes d'évaluation mis sur pied ces dernières années ont acquis la réputation de fournir des données objectives et fiables sur lesquelles on peut s'appuyer pour nommer les agents de supervision.

On n'exige en ce moment aucun cours de formation particulier pour l'obtention d'un brevet. Comme l'ont dit Miklos et Chapman (1986), cette situation résulte probablement du fait qu'auparavant, le seul moyen de devenir agent de supervision en administration des affaires était de posséder une expérience de travail pertinente (p. 12). On accorde beaucoup de poids aux études de deuxième ou de troisième cycle dans le cadre du processus de sélection et de formation; toutefois, comme le soulignent Miklos et Chapman, les universités ont tendance à sélectionner les candidats d'après les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études et "(...) il est douteux que ces programmes [les] préparent bien à la fonction d'administrateur" (p. 15, traduction libre).

Dans le cadre de l'étude réalisée par Auster et McCordic en 1980, les agents de supervision ont exprimé l'opinion qu'il serait utile de faire suivre aux candidats des cours conçus spécialement pour le poste qu'ils sollicitent. Ces deux auteurs recommandent en outre une expérience pratique de l'emploi visé, sous forme de stages par exemple. Le modèle proposé comporterait quatre éléments : études universitaires, formation pratique, évaluation et perfectionnement professionnel continu.

L'Ontario Association of School Business Officials recommande que les candidats au poste d'agent de supervision en administration des affaires suivent, pour pouvoir recevoir un brevet, un programme de formation particulier se composant de six cours. Deux de ceux-ci seraient obligatoires, soit l'introduction aux finances scolaires et l'introduction à l'administration des systèmes d'éducation; les autres seraient des cours facultatifs de deuxième ou de troisième cycle en éducation, en administration des affaires publiques ou en sciences politiques (OASBO, 1984).

Dans le cas de l'étude menée par Partlow et coll. (1980), les participants comprenaient des conseillers scolaires, des directeurs d'école et des membres du personnel des conseils en plus des agents de supervision. Ces chercheurs ont formulé des recommandations qui, bien que similaires, accordaient une plus grande importance à la formation pratique. Ils proposaient quatre sortes d'expériences pratiques qui devraient toutes faire partie des critères officiels d'admissibilité au poste d'agent de supervision, soit avoir occupé un poste de direction, posséder une expérience diversifiée, avoir travaillé sous les ordres d'un agent de supervision chevronné et avoir suivi un programme officiel de

stages. Les auteurs de cette étude s'inquiétaient cependant du manque d'étendue possible de cette expérience et de la réduction de l'importance accordée à la formation universitaire (1980). Lorsqu'il résume les discussions qui ont eu lieu pendant un colloque d'agents de supervision, Allison (1984) exprime la même préoccupation au sujet de l'idée que les conseils pourraient assumer la responsabilité d'une partie du programme de formation (traduction libre) : "Les conseils de petite taille qui se trouvent relativement désavantagés par leur situation géographique ne peuvent certainement pas espérer obtenir d'aussi bons résultats à cet égard que les conseils de plus grande importance et mieux situés". Les participants à ce colloque ont également émis l'opinion que les exigences actuelles, qui précisent que l'expérience doit avoir été acquise en Ontario, éliminent peut-être de bons candidats; ils se sont également demandés si ce critère était acceptable en vertu de la législation fédérale en vigueur.

Dans une étude d'envergure qu'il a effectuée récemment aux États-Unis, Chand (1983) a montré que les conseils scolaires de ce pays définissent leurs propres attentes à l'égard des candidats aux postes de supervision en fonction des exigences de l'État où ils se trouvent en matière d'accréditation. Lorsqu'on leur a demandé d'énumérer les compétences qu'ils recherchaient, les conseils scolaires se sont contentés de résumer les exigences d'accréditation ou de déclarer que le brevet garantissait les qualifications nécessaires chez ses détenteurs. Ils avaient peut-être raison d'être aussi confiants, car certains États exigent que les candidats aient suivi des cours de formation très fouillés avant de leur accorder un brevet. À titre d'exemple, McCarthy (1983) cite les exigences de l'État du Massachusetts. Cette liste extrêmement détaillée regroupe des domaines de connaissance, des qualifications et des caractéristiques personnelles et précise par quels moyens chacun des éléments qui la composent sera enseigné et évalué. On penche fortement en faveur de la formation universitaire et de modes d'évaluation dans le genre de ceux qu'on emploie dans l'enseignement, mais l'expérience pratique joue aussi un rôle très important. Néanmoins, il convient probablement de tenir compte du fait que les conseils scolaires ont une grande confiance dans les brevets délivrés par un organisme rattaché au gouvernement de l'État ou de la province où ils se trouvent.

Ces dernières années, certains auteurs américains ont laissé entendre qu'on devrait modifier l'importance accordée aux programmes de formation avant l'entrée en fonction afin qu'elle convienne à la situation actuelle. Duea et Bishop

(1980) recommandent que l'on s'arrête davantage aux diverses tâches que remplissent les agents de supervision en matière de relations interpersonnelles et de communication, mais aussi que l'on encourage les agents de supervision à garder contact avec les étudiants, une idée qui fait écho aux commentaires de Cuban que nous avons cités plus haut. En outre, selon Aplin (1984), les programmes de formation avant l'entrée en fonction devraient peut-être porter un peu moins sur la gestion et un peu plus sur les relations humaines et la clarification des valeurs professionnelles de chaque candidat.

Au Canada, Greenfield (1985) traite de ce dernier point plus en détail, mais selon une perspective théorique plutôt qu'empirique :

> "Les décisions et les actions de l'administrateur comportent donc inévitablement une dimension morale, car il en est responsable non seulement envers lui-même, mais aussi envers d'autres". (p. 12, traduction libre)

Comme le rappelle Greenfield, Barnard écrivait en 1938 que les administrateurs devaient définir clairement leurs valeurs personnelles et professionnelles afin de se sentir à l'aise dans leur emploi.

> "Peu de gens sont capables d'effectuer ce genre de travail de manière objective. En fait, peu de gens peuvent s'y consacrer longtemps s'ils ne sont pas soutenus par une conviction personnelle, non pas la conviction qu'ils sont tenus de le faire en tant que fonctionnaires, mais celle que les gestes qu'ils posent pour le bien de l'organisation sont bien ceux qui conviennent selon eux". (traduction libre)

Selon Greenfield (1985), cette situation a des répercussions tant pour la recherche dans le domaine de l'administration des systèmes d'éducation que pour les études sur le terrain. Il recommande que les chercheurs effectuant des travaux relatifs à l'administration des systèmes d'éducation...

> "(...) élaborent (...) des modèles allant au-delà des apparences pour décrire le caractère des administrateurs, leurs valeurs, leur volonté, leurs craintes, leurs fantaisies, leurs espoirs et leurs intentions". (p. 19, traduction libre)

Il résume comme suit ce qu'il estime être "la grande tâche des études sur l'administration", soit "(...) expliquer ce que suppose le fait de détenir et d'exercer des pouvoirs et celui d'en subir l'application" (p.17, traduction libre). Cette tâche pourrait bien faire l'objet d'un cours de formation que les agents de supervision seraient tenus de suivre avant leur entrée en fonction. Bien que ce soit beaucoup demander d'un programme d'études, il s'agit là selon March (1974) de

la tâche fondamentale des universités, celle dont elles s'acquittent le mieux, c'est-à-dire aider les étudiants à acquérir de nouvelles connaissances et à en comprendre l'incidence. Ces deux aspects sont essentiels. Le fait de se désintéresser du deuxième (la dimension morale décrite par Greenfield) au profit du premier pourrait avoir des conséquences néfastes :

> "(...) Étant donné l'importance que l'on accorde à la parfaite connaissance des règles et des attentes formulées dans les lois et par le ministère, on peut s'attendre à ce que les candidats ne possèdent qu'une gamme réduite de compétences en administration (...) Bref, le processus de formation a toutes les chances de produire des agents de supervision qui s'efforceront de faire respecter les règlements sans faire preuve de créativité." (Allison, p. 5, traduction libre)

Hopkirk (1985) va plus loin en préconisant que les étudiants se spécialisant dans l'administration des systèmes d'éducation ne se contentent pas de consulter la documentation habituelle, mais puisent au champ de connaissances plus vaste qui touche les prises de décision morales et éthiques : "Les administrateurs opèrent beaucoup plus de choix moraux qu'ils ne s'en rendent peut-être compte. Ils s'en rendent compte lorsqu'ils examinent après coup des décisions qui ne semblent reposer que sur des faits." (p. 28, traduction libre)

3.3.1. Récapitulation

Les théoriciens et les chercheurs semblent s'entendre pour affirmer que les agents de supervision ont besoin d'une formation qu'il serait sans doute préférable de leur dispenser dans le cadre d'un programme prescrit par la loi qui comporterait les quatre éléments suivants :

1. Les <u>études universitaires</u> permettraient l'acquisition de certaines connaissances et la réflexion sur des questions morales et philosophiques, menant entre autres à l'élaboration de valeurs personnelles.

2. La <u>formation pratique</u> inclurait divers types d'expériences de travail, de relations avec des guides et de stages supervisés qui permettraient aux candidats d'acquérir les compétences nécessaires.

3. L'<u>évaluation</u> du rendement du candidat dans ces deux domaines devrait avoir lieu avant la délivrance du brevet, lequel certifie qu'il possède les compétences nécessaires pour occuper le poste d'agent de supervision. On a émis très peu de suggestions quant à la forme que devrait adopter cette évaluation; on a simplement proposé de conserver les épreuves actuelles. On a soutenu cependant que celles-ci évaluent correctement les connaissances, mais non la maîtrise des techniques de l'emploi. S'il en est vraiment ainsi, il serait peut-être bon

d'évaluer ces deux aspects séparément. En effet, les connaissances peuvent sans doute être évaluées au moyen d'un examen, mais pas la maîtrise des techniques.

4. Le perfectionnement professionnel continu devrait être recommandé ou même imposé comme prolongement de la formation avant l'entrée en fonction.

3.4. Formation en cours d'emploi et perfectionnement professionnel

Comme nous l'avons dit dans la section précédente, pour bien former les agents de supervision, il ne suffit pas de leur dispenser des cours avant leur entrée en fonction. En effet, comme le souligne Miklos (1982), "si l'on s'en tient à parler de formation ou que l'on établit une distinction entre la formation avant l'entrée en fonction et la formation en cours d'emploi, on risque de fausser la réalité" (p. 172, traduction). La séparation de la formation avant l'entrée en fonction et de la formation en cours d'emploi est quelque peu artificielle, surtout en ce qui a trait à la matière enseignée.

3.4.1. Matière enseignée

De nombreux auteurs et chercheurs ont tendance à s'intéresser davantage au processus de perfectionnement professionnel qu'à la matière enseignée. Au sujet de cette dernière, on semble supposer implicitement que le perfectionnement professionnel devrait a) fournir des renseignements à jour sur l'évolution des connaissances et b) répondre aux besoins courants exprimés et perçus. On devrait décider de la matière à enseigner en fonction des nouvelles circonstances, et la souplesse est de rigueur à cet égard. On semble supposer que le contenu du programme de formation en cours d'emploi portera sur des sujets précis et fera également partie du programme de formation avant l'entrée en fonction. La formation en cours d'emploi aurait donc comme fonction principale de tenir les agents de supervision en poste au courant de ce que l'on enseigne aux stagiaires; le développement personnel vient donc loin derrière. La plupart des auteurs se préoccupent davantage, et avec raison, de la façon de dispenser la formation en cours d'emploi que de la matière enseignée.

3.4.2. Méthodes

On s'entend en général pour dire que les méthodes actuelles ne sont pas entièrement satisfaisantes (Partlow et coll., 1980; Auster et McCordic, 1980;

Allison, 1984). Allison (1984) a en effet déclaré que "la faible participation aux activités de perfectionnement professionnel peut s'expliquer entre autres par le fait que les activités existantes ne semblent peut-être (...) pas utiles" (p. 7, traduction libre). On n'a pas suggéré beaucoup d'améliorations, mais on note certains traits communs parmi celles qui ont été avancées. Partlow (1980) insiste sur le fait qu'il serait particulièrement approprié d'adopter une nouvelle approche qui permettrait aux agents de supervision de collaborer avec les dirigeants d'autres systèmes et de partager idées et expériences, surtout si le ministère octroyait des fonds suffisants pour la mise en application d'une telle initiative. Allison (1984) a étendu ce concept aux interactions de plus grande portée :

> "(...) par exemple le détachement et l'échange d'employés par entente avec d'autres conseils, organismes et provinces et même avec le secteur privé (...) [en outre,] de nombreux arguments plaident en faveur des congés sabbatiques garantis et autres formes de congé de perfectionnement rémunéré". (p. 7, traduction libre)

Ces méthodes que l'on a proposées semblent bien convenir au genre de perfectionnement professionnel et de développement personnel dont nous avons parlé plus tôt; alliées à des techniques plus classiques de mise à jour des connaissances, elles pourraient s'avérer très utiles.

L'exemple d'un programme de perfectionnement professionnel en vigueur aux États-Unis montre comment l'on peut combiner diverses méthodes (Freeman et coll., 1980). Dans ce modèle, on s'est attaché à un sujet particulier, la supervision de l'enseignement. Des agents de supervision provenant de plusieurs systèmes assistèrent à des conférences de type classique sur les théories et pratiques en usage à ce moment-là dans le domaine en question. Les personnes présentes participèrent ensuite à des séances en petit groupe au cours desquelles elles échangèrent et analysèrent des idées. Pendant la troisième phase du modèle, soit l'année scolaire suivante, les participants se réunirent régulièrement pour former une sorte de groupe de soutien dont les membres pouvaient se communiquer leurs expériences, leurs problèmes et leurs succès et, par conséquent, arriver à mieux comprendre les théories et pratiques relatives à la supervision de l'enseignement. De toute évidence, avant de pouvoir mettre un tel modèle en oeuvre, il faudrait s'assurer un financement suffisant de la part du pouvoir central, le soutien des conseils scolaires et la participation d'enseignants qualifiés.

3.5. Autres points importants mentionnés dans la documentation existante

Les théoriciens et les chercheurs discutent d'un certain nombre de facteurs qui, selon eux, touchent actuellement les agents de supervision, des facteurs qui ont de sérieuses répercussions sur leur sélection, leur formation, tant avant l'entrée en fonction qu'en cours d'emploi, et la façon dont ils s'acquittent de leur travail. Nous discutons dans la présente section de trois des plus frappants de ces facteurs.

3.5.1. La présence des femmes en administration

Depuis toujours, les postes d'administrateur sont en général occupés par des hommes dans le système d'éducation. On se demande souvent dans les rapports de recherche pourquoi les postes de haute direction continuent à être occupés par des hommes alors que la plupart des enseignants sont des femmes. La plupart des auteurs cherchent à expliquer cette sous-représentation des femmes et insistent pour que l'on élabore des stratégies de changement à partir du principe que la proportion des postes d'administrateur occupés par des femmes devrait se rapprocher davantage de l'importance de leur présence dans l'enseignement.

Au cours des années 1970, les auteurs expliquaient cette incapacité des femmes d'obtenir un poste d'administrateur par les conventions sociales et les stéréotypes sexuels, c'est-à-dire par ce qu'on appelait le "modèle de la place de la femme" (Estler, 1975). Ce modèle explique que l'on encourage chez les filles les comportements passifs et protecteurs plutôt que les comportements assurés et dominateurs, que l'on considère comme convenant mieux aux postes de direction. On a proposé plusieurs moyens d'aider les femmes à acquérir les comportements "appropriés", en supposant que, si les femmes changeaient, les statistiques suivraient.

Les rapports de recherche décrivent une autre approche appelée le "modèle de la discrimination". Selon cette explication, les administrateurs ont tendance à favoriser ceux qui leur ressemblent lorsqu'ils engagent des personnes devant s'intégrer à leur groupe; ils accorderont donc probablement des cotes plus élevées aux autres hommes qu'aux femmes (Kanter, 1977).

Un certain nombre d'auteurs ont soutenu que, comme les femmes qui ne modèlent pas leur comportement sur un stéréotype ont quand même de la difficulté à obtenir des promotions, certains facteurs inhérents à l'établissement d'enseignement et à l'organisation auxquels elles appartiennent freinent leur avancement (Kanter, 1977; Wolman et Frank, 1975; Edson, 1980; Adkison, 1981). Parmi les auteures féministes qui ont publié récemment, quelques-unes ont formulé une théorie similaire. Selon McBroom (1986), les organisations commerciales reposent en général sur des valeurs entretenues depuis toujours par les membres du sexe masculin. Les femmes peuvent jouir des mêmes avantages que les hommes au travail, mais elles doivent de plus en plus souvent sacrifier ce que les hommes trouvent à la maison, c'est-à-dire la présence des enfants et d'une cellule familiale chaleureuse où se réfugier après le travail (McBroom, 1986). Selon les auteures féministes à tendance radicale, il n'existera aucune solution à ce problème tant qu'on n'aura pas modifié la structure organisationnelle. La description qu'Erickson (1985) a faite récemment de l'administrateur "androgyne" suggère une façon possible d'envisager l'administration scolaire. Cet auteur imagine l'administrateur scolaire qui remplit bien ses fonctions comme une personne manifestant à la fois des comportements typiquement masculins et d'autres typiquement féminins : "En d'autres termes, l'administrateur scolaire androgyne se sent aussi à l'aise en train d'étreindre un enfant que de réprimander un membre du personnel." (p. 288, traduction libre)

Dans leur examen de nombreux travaux de recherche portant sur la formation des enseignants, Lanier et Little (1986) citent des faits (Powell, 1976) qui indiquent que, même lorsqu'elles commencèrent à représenter la majeure partie du personnel enseignant, les femmes demeurèrent exclues de la formation professionnelle plus approfondie que recevaient les enseignants du sexe masculin désirant une promotion. On considérait que, pour les hommes, l'enseignement servait de tremplin vers les échelons supérieurs de la hiérarchie; en revanche, on s'attendait à ce que les femmes abandonnent l'enseignement pour fonder une famille. De nombreuses recherches effectuées récemment montrent que ces vieilles attitudes n'ont pas complètement disparu, que les femmes sont encore aux prises avec des conflits internes, particulièrement en ce qui concerne les rôles familiaux, et qu'il est quand même plus difficile pour elles que pour leurs collègues masculins d'obtenir des promotions (Crow, 1985; Lyman et Speizer, 1980; McGee, 1979; Pfiffner, 1979; Woo, 1985; Linn et Hall, 1986; Porat, 1985). On a

constaté que la société émet des messages contradictoires, particulièrement envers les femmes ayant des enfants; en effet, selon les recherches effectuées, les femmes occupant un poste d'administrateur sont moins susceptibles d'avoir des enfants (Adkison, 1981; McDade et Drake, 1982).

Les femmes sont de plus en plus présentes aux niveaux administratifs du système d'éducation, mais l'évolution est encore lente. Il est carrément simpliste de demander aux femmes d'acquérir les attributs de leurs collègues masculins : il vaudrait mieux se poser des questions fondamentales sur la nature des organisations éducationnelles et des conditions de travail qui y prévalent.

On trouvera une étude plus détaillée de ce sujet à l'annexe E du présent rapport, qui présente une analyse spéciale de la documentation existante effectuée par Watson et Fullan (1986).

3.5.2. Transformation des établissements d'enseignement

L'un des sujets qu'affectionnent de nombreux auteurs est la façon dont les changements qu'ont subis les établissements d'enseignement ces dernières décennies ont influé sur le rôle de l'agent de supervision. Beaucoup se préoccupent de la réduction généralisée de la taille et de l'effectif du système scolaire depuis les sommets des années soixante et soixante-dix. March (1974) a défini un établissement sur son déclin comme étant caractérisé par des administrateurs et des employés vieillissants, un surplus d'administrateurs qualifiés, une mobilité décroissante et un manque de possibilités qui a tendance à bloquer le personnel en place. Willis (1982) déclare que ces caractéristiques décrivent parfaitement l'état actuel du système d'éducation ontarien. Associé à ce qu'il définit comme un taux d'échec élevé chez les agents de supervision américains et canadiens (1982), le vieillissement de l'administration amène Willis à affirmer que "(...) la plupart des directeurs de l'éducation principaux encore en place en Ontario auront quitté leur emploi avant la fin de la présente décennie"(p.12, traduction libre). Le déclin des établissements d'enseignement crée d'autres problèmes qui sont aggravés, selon Willis (1982), par l'apparition d'un climat tout à fait nouveau attribuable à trois facteurs principaux. Premièrement, les systèmes scolaires ont beaucoup évolué et exigent maintenant des services plus étendus et de meilleure qualité. Deuxièmement, de nombreux secteurs ont connu une transformation rapide, en particulier ceux de la

technologie et de la pédagogie. Troisièmement, les enseignants sont mieux informés et se mêlent davantage des relations politiques. Selon Willis, cette situation se trouve exacerbée par le fait que la plupart des agents de supervision principaux ont entrepris leur carrière à une époque où l'on vénérait la compétence des travailleurs professionnels. Maintenant que les étudiants rebelles des années 1960 sont eux-mêmes devenus parents et enseignants, cette situation ne prévaut plus, et les agents de supervision doivent vivre dans un climat d'antagonisme pour lequel un grand nombre d'entre eux sont mal préparés. Willis laisse entendre que "les conflits constituent la principale source de problèmes pour un administrateur" et déclare que l'une des "qualités que l'agent de supervision devra absolument posséder pour survivre est la capacité de gérer les conflits"(p.20, traduction libre). Il fait la mise en garde suivante : "L'agent de supervision qui, ayant survécu, ne tiendra pas compte des faits politiques relatifs à l'éducation agira ainsi à ses risques et périls."

Ces dernières années, pendant que des changements radicaux touchaient les parents, les enseignants et l'enseignement, le processus politique régissant l'éducation est devenu mieux connu du public, de sorte que les administrateurs doivent maintenant compter également avec un degré d'influence politique qui est probablement nouveau pour un grand nombre d'entre eux. Williams (1986) attribue la plus grande partie de cette transformation du climat politique à la conjoncture économique qui prévaut au Canada depuis quelques années :

> "L'élaboration des politiques relatives à l'éducation au Canada était auparavant dominée par les professionnels de l'enseignement, mais la récession a transformé cette situation et ce sont maintenant les politiciens provinciaux qui exercent l'influence dominante dans ce processus. Ces élus sont soumis beaucoup plus directement aux pressions d'autres groupes, comme le milieu des affaires et les média, qu'à celles des éducateurs professionnels et des conseils de l'éducation. En conséquence, dans la plupart des provinces, le processus d'élaboration des politiques reflète en 1984 une puissante domination des politiciens plutôt que des professionnels de l'éducation". (p. 12, traduction libre)

3.5.3. Équilibre

La transformation du climat politique a engendré un problème d'équilibre pour les agents de supervision. L'équilibre entre les relations avec les enseignants et les relations avec le conseil est particulièrement fragile, surtout dans les régions rurales (Tagg, 1983). Il est très difficile de nos jours de maintenir un équilibre entre la gestion et la direction, ou entre le

rythme et la qualité de travail (Duignan, 1979). Il ne s'agit pas tant d'être un gestionnaire ou un dirigeant que de remplir ces deux rôles à la fois de façon que l'un ne nuise pas à l'autre. Cependant, on mentionne souvent la gestion du temps comme le principal problème que pose la recherche de cet équilibre, ce qui découle logiquement de la fragmentation et du rythme accéléré caractérisant le travail de l'agent de supervision, comme nous l'avons dit plus haut. Les agents de supervision déplorent l'existence de ce que Willower et Fraser (1979) appellent le "syndrome de Sisyphe", où la paperasserie administrative n'est jamais terminée et où l'agent de supervision n'a pas assez de temps à consacrer à ses activités de dirigeant. Ziegler et ses collaborateurs (1983) rejettent cette conception erronée qu'entretiennent les agents de supervision et qui est probablement alimentée par leurs attentes et leur formation. Lors d'une étude de grande envergure qu'ils ont réalisée sur les agents de supervision et sur les administrateurs municipaux, Ziegler et ses collaborateurs ont constaté que les premiers étaient beaucoup moins "harcelés" que les seconds. Les résultats de Willower et Fraser sont répétés dans d'autres études (Burch et Danley, 1980, par exemple) au cours desquelles les agents de supervision ont exprimé l'opinion que le déséquilibre de leur charge de travail était attribuable à des facteurs extérieurs plutôt qu'à eux-mêmes. Ces diverses contraintes ont comme conséquence que les agents de supervision ont tendance "à s'accommoder de leur horaire de travail plutôt qu'à organiser leur temps" (Friesen et Duignan, 1980, p. 5, traduction). Certains affirment que ce n'est pas nécessairement mauvais, que le mode de gestion par règlement des crises convient peut-être au travail de l'agent de supervision. Pitner (1979) avance que la méthode "polychronique", qui consiste à faire délibérément plusieurs choses à la fois plutôt que de prévoir des périodes successives consacrées chacune à une activité, est sans doute plus appropriée et décrit probablement avec plus d'exactitude le mode de travail réel des agents de supervision. Cette notion a une importante incidence sur le type d'étude par observation dont nous avons parlé plus tôt; si l'agent de supervision effectue vraiment plusieurs tâches à la fois et que l'on tente de classer ces dernières en série, son travail apparaîtra fragmenté, marqué de multiples interruptions, et semblera changer souvent, alors que ce n'est peut-être pas du tout le cas. Le type d'étude effectuée ne convient alors peut-être pas à son objet.

On doit se pencher sur certains facteurs marginaux lorsqu'on analyse le contexte dans lequel travaille l'agent de supervision en Ontario. Les effets du

déclin des établissements d'enseignement, de l'évolution sociale, des sentiments de fidélité contradictoires et des différentes façons de gérer son temps méritent probablement tous considération.

3.6. Récapitulation

Bien qu'il existe de nombreux ouvrages sur ce que l'on attend des agents de supervision et sur les compétences dont ils ont besoin pour exécuter leur travail, il semble que l'on ait besoin d'un cadre cohérent, lequel devrait tenir compte des tâches à effectuer et des compétences requises ainsi que des diverses méthodes de travail qu'emploient les agents de supervision.

Les théoriciens et les chercheurs semblent être d'accord pour dire que l'administration provinciale devrait prescrire le programme de formation des agents de supervision. Normalement, un tel programme se compose de quatre éléments : études universitaires, formation pratique, évaluation et perfectionnement professionnel continu. Les suggestions abondent quant à son contenu et à sa structure. Comme l'évaluation est sans doute l'élément le plus contestable et le plus contesté, il serait utile d'étudier attentivement le système d'évaluation en vigueur afin de déterminer s'il est approprié.

Tout porte à croire qu'il conviendrait d'accorder un peu plus d'attention que par le passé à certains facteurs extérieurs et marginaux, entre autres à l'évolution du climat social, à la transformation du cadre professionnel et des conditions d'emploi des agents de supervision ainsi qu'au milieu dans lequel sont implantés les conseils scolaires qui les emploient.

Chapitre 4
Structures de conseil scolaire

4.1. Structures de conseil scolaire

Le présent chapitre porte sur les structures actuelles des conseils scolaires ontariens. Mentionnons que nous avons ajouté deux structures à la classification dont Hickcox et Ducharme s'étaient servis en 1972 lors de leur étude des systèmes ontariens.

4.1.1. Structure sectorielle pure

Dans cette structure, le directeur de l'éducation a sous ses ordres un agent de supervision en administration des affaires et plusieurs agents de supervision de secteur. Ces derniers n'ont pas de responsabilités fonctionnelles précises; ce sont plutôt des généralistes, et les directeurs d'école relèvent directement d'eux. En 1985-1986, 6 p. 100 des conseils scolaires ontariens avaient ce genre de structure, comparativement à 7 p. 100 en 1972.

4.1.2. Structures à paliers

On trouve dans la province deux formes de structure à paliers, que nous désignerons par les lettres A et B.

La structure à paliers A comporte habituellement un échelon d'agents de supervision assumant des responsabilités fonctionnelles globales (c.-à-d. pour tout le conseil), qui s'insère entre celui du directeur de l'éducation et celui des agents de supervision de secteur. Ces derniers peuvent relever soit d'un agent de supervision fonctionnel, soit d'un agent de supervision des opérations. Vingt-neuf pour cent des conseils scolaires de la province ont recours à ce genre de structure.

La structure à paliers B ressemble à la précédente, dont elle est une variante. Dans ce type d'organisation cependant, les agents de supervision de secteur assurent des responsabilités fonctionnelles en plus de leurs obligations sectorielles. De même, les agents de supervision fonctionnels peuvent se voir attribuer des responsabilités sectorielles. Huit pour cent des conseils scolaires de la province possèdent une telle structure.

En 1972, 46 p. 100 des conseils avaient une structure à paliers, mais la proportion est maintenant tombée à 22 p. 100 seulement.

4.1.3. Structure combinée

Dans ce genre de structure, les responsabilités touchant la gestion sectorielle et la gestion fonctionnelle sont attribuées au même agent de supervision. La structure combinée ne comporte pas d'échelon sectoriel ou fonctionnel distinct. En 1985-1986, 31 p. 100 des conseils scolaires ontariens avaient recours à cette structure, comparativement à un maigre 10 p. 100 en 1972.

4.1.4. Structures fonctionnelles

Comme pour la structure à paliers, il s'est avéré nécessaire d'établir deux catégories de structure fonctionnelle. La structure A, employée le plus fréquemment, ne comporte pas d'agent de supervision de secteur. Les directeurs d'école y relèvent directement des agents de supervision fonctionnels. Dans la structure B, il n'y a pas de directeur de l'éducation et, en général, l'administrateur occupant l'échelon le plus élevé est l'agent de supervision en administration des affaires. On trouve la structure B dans les petits conseils des régions rurales du Nord, qui sont au nombre de dix et représentent 8 p. 100 des conseils scolaires ontariens. En ce moment, 37 p. 100 des conseils ontariens utilisent l'une ou l'autre de ces structures fonctionnelles, comparativement à 30 p. 100 en 1972.

En comparant les stuctures employées en 1985 à celles que Hickcox et Ducharme ont définies lors de l'étude qu'ils ont menée en 1972 sur 63 conseils scolaires ontariens, on constate plusieurs changements, dont le plus évident est l'utilisation accrue de la structure combinée et le recours de moins en moins fréquent aux structures à paliers. Le tableau 4-1 illustre ce renversement.

Tableau 4-1 : Tableau comparatif de l'usage des diverses structures par les conseils scolaires ontariens en 1972 et en 1985-1986

	1972	1985-86	
Structure combinée	10 %	31 %	
Structure fonctionnelle A	29 %	29 %	37 %
Structure fonctionnelle B	-	8 %	
Structure sectorielle pure	7 %	6 %	
Structure à paliers A	-	15 %	
	46 %		22 %
Structure à paliers B	-	7 %	
Structure inconnue	8 %	4%	

4.2. Facteurs déterminant le choix d'une structure

Après avoir examiné les divers types de structure qu'ont définis Auster et McCordic dans le cadre de l'étude qu'ils ont menée en 1980-1981, nous nous sommes aperçus que le virage vers la forme combinée était déjà bien amorcé à cette époque de même que l'abandon progressif des structures à paliers. Ces deux tendances découlent sans doute d'un processus naturel de maturation. Pendant la décennie qui suivit la création des conseils de comité en 1969, les conseils se stabilisèrent en général en adoptant dans certains cas un type d'organisation différent de leur structure initiale. Ces changements étaient le fruit de leur expérience et d'une évolution qui les avait amenés à mieux faire correspondre leur structure à leurs besoins et caractéristiques. Nous indiquerons dans le présent chapitre les facteurs qui déterminent le choix d'une structure par les conseils scolaires de l'Ontario.

En regardant le tableau 4-2, on voit clairement le lien entre la taille du conseil (déterminée par son effectif) et le type de structure qu'il a choisi. Seules les deux catégories de grands conseils et quelques conseils de taille moyenne sont dotés d'une structure à paliers. La très grande majorité (95 p. 100) des conseils de taille moyenne préfèrent le modèle combiné. En revanche, on trouve la structure fonctionnelle surtout dans les petits conseils, dont 89 p. 100 ont adopté l'une ou l'autre de ses formes. Selon notre étude, cette situation a très peu changé depuis l'année 1980-1981.

4.2.1. La taille

Tableau 4-2. : Tableau comparatif de la taille et de la structure des conseils formant la population totale en 1985-1986

STRUCTURE	TAILLE				
	G1	G2	MOYENS	PETITS	TOTAL
Structure inconnue			3		3
Structure combinée			36	2	38
Structure fonctionnelle			1	1	2
Structure fonctionnelle A			5	30	35
Structure fonctionnelle B				10	10
Structure sectorielle pure			5	2	7
Structure à paliers A	8	9	2		19
Structure à paliers B	2	3	3		8
TOTAL	10	12	55	45	122

Note : Définition de la taille
G1 plus de 20 000 élèves (conseils scolaires des villes)
G2 plus de 20 000 élèves (conseils de comté)
Moyens de 5000 à 20 000
Petits moins de 5000

Lorsqu'on analyse les conseils d'écoles publiques et les conseils d'écoles séparées selon la taille, on constate que les deux groupes ne présentent pas de différences notables. La majorité des petits conseils ont adopté la structure fonctionnelle A, qu'ils regroupent des écoles publiques ou des écoles séparées. Dans chacun des deux systèmes, près de 70 p. 100 des conseils de taille moyenne utilisent la forme combinée. En outre, les autres structures sont réparties également parmi les 30 p. 100 qui restent, aucune d'entre elles ne semblant avoir

Tableau 4-3 : Tableau comparatif de la taille et de la structure des conseils d'écoles publiques (P) et des conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986

	PETITS		MOYENS		G1		G2	
	P	S	P	S	P	S	P	S
Structure combinée	0	2(9 %)	22(69 %)	14(70 %)	0	0	0	0
Structure fonctionnelle	1(4 %)	0	1(3 %)	0	0	0	0	0
Structure fonctionnelle A	15(65 %)	15(68 %)	3(9 %)	2(10 %)	0	0	0	0
Structure fonctionnelle B	6(26 %)	4(18 %)	0	0	0	0	0	0
Structure sectorielle pure	1(4 %)	1(4,5 %)	3(9 %)	2(10 %)	0	0	0	0
Structure à paliers A	0	0	1(3 %)	1(5 %)	8(89 %)	0	7(78 %)	2(67 %)
Structure à paliers B	0	0	2(6 %)	1(5 %)	1(11 %)	1(100 %)	2(22 %)	1(33 %)
TOTAL	23	22	32	20	9	1	9	3

Notes :
1. Comme la structure de trois des conseils est inconnue, ceux-ci n'ont pas été inclus dans ce tableau.
2. Les pourcentages indiquent la proportion des conseils appartenant à chaque colonne qui possèdent la structure inscrite en regard.

la préférence comme solution de rechange à la forme combinée. Parmi les grands conseils, (tant G1 que G2), les deux systèmes ont opté pour la structure à paliers, le plus souvent pour la forme A. On peut donc affirmer sans grand risque de se tromper que le fait qu'un conseil regroupe des écoles publiques ou des écoles séparées n'a pas beaucoup d'incidence sur le choix d'une structure; c'est la taille qui constitue le facteur déterminant. Le tableau 4-3 indique la relation qui existe entre la taille d'un conseil scolaire et sa structure, tant pour les conseils d'écoles publiques que pour les conseils d'écoles séparées.

4.2.2. La région

Le tableau 4-4 illustre l'influence qu'exerce l'emplacement géographique sur le choix d'une structure. Plusieurs tendances apparaissent lorsqu'on étudie l'usage des divers types de structure selon les régions. La forme combinée est utilisée surtout dans l'Est et l'Ouest de l'Ontario; en effet, on trouve dans ces deux régions les trois quarts des conseils ayant opté pour cette structure. Après une comparaison par région, on constate que les deux systèmes d'éducation (écoles publiques et écoles séparées) présentent les mêmes caractéristiques (voir le tableau 4-5).

On dénote chez les conseils du Nord de l'Ontario une forte propension à avoir recours à l'une ou l'autre des structures fonctionnelles; en fait, la forme B n'existe que dans cette région. Parmi les conseils d'écoles publiques qui emploient la structure fonctionnelle A, près de 90 p. 100 se situent dans le Nord de la province. Dans le cas des conseils d'écoles séparées, cette structure est présente à peu près selon les mêmes proportions dans l'Est, le Nord et l'Ouest.

On trouve la plus grande partie (plus de 80 p. 100) des structures à paliers dans le Centre et l'Ouest, ce qui est, là encore, principalement attribuable à la taille des conseils. Le fait que les conseils regroupent des écoles publiques ou des écoles séparées ne semblent pas jouer un rôle important.

Enfin, on trouve des proportions à peu près égales de structures sectorielles pures dans les régions Est, Nord et Ouest. En ce qui concerne l'utilisation de ce type de structure, on ne note pas de différence importante entre les conseils d'écoles publiques et les conseils d'écoles séparées, quelle que soit la région qu'ils desservent.

4.2.3. Le type de population

Nous avons effectué une analyse pour déterminer si les conseils ont recours à un type de structure particulier selon leur catégorie de population. Pour les besoins de notre étude, nous avons réparti les conseils faisant partie de l'échantillon en quatre catégories de population selon leur degré d'urbanisation : mixte, torontoise, rurale et urbaine (voir le tableau 4-6). Les conseils scolaires ont été classifiés comme urbains si leur territoire

Tableau 4-4 : Tableau comparatif des structures par région pour la population totale des conseils en 1985-1986

	Centre	Est	Nord	Ouest	Total
Structure combinée	2(5 %)	13(34 %)	7(18 %)	16(42 %)	38
Structure fonctionnelle	1(50 %)			1(50 %)	2
Structure fonctionnelle A		4(11 %)	24(69 %)	7(20 %)	35
Structure fonctionnelle B			10(100 %)		10
Structure sectorielle pure		3(43 %)	2(28,5 %)	2(28,5 %)	7
Structure à paliers A	10(53 %)	1(5 %)	1(5 %)	7(37 %)	19
Structure à paliers B	4(50 %)	2(25 %)		2(25 %)	8
Structure inconnue	1(50 %)	0		1(50 %)	2
Total	18	24	44	37	122

Note : Les pourcentages entre parenthèses indiquent la proportion des conseils appartenant à chaque région qui possèdent la structure inscrite en regard.

n'englobait aucune zone rurale. Les seuls à ne pas avoir été inclus dans cette catégorie sont les six systèmes scolaires chapeautés par le Conseil scolaire du Grand Toronto, que nous avons qualifiés de torontois. Les conseils scolaires dont le territoire est en grande partie rural et comporte au moins un centre urbain ont été considérés comme ayant une population mixte. Enfin, nous avons classé dans la catégorie de population rurale les conseils dont le territoire ne comporte aucun centre urbain.

Près de la moitié des conseils scolaires à population mixte ont recours à la structure combinée, qu'ils regroupent des écoles publiques ou des écoles séparées. Pour les autres, on trouve un peu plus fréquemment la structure à paliers A dans le réseau d'écoles publiques; par contre, le système d'écoles séparées préfère la structure fonctionnelle A. Cette situation est peut-être attribuable au fait que les conseils d'écoles publiques à population mixte sont

Tableau 4-5 : Tableau comparatif des structures par région pour les conseils d'écoles publiques (P) et les conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986

	Centre		Est		Nord		Ouest	
	P	S	P	S	P	S	P	S
Structure combiné	0	12	41	25	18	19	41	44
Structure fonctionnelle	50						50	
Structure fonctionnelle A			6	18	89	47	6	35
Structure fonctionnelle B					100	100		
Structure sectorielle pure			50	33	25	33	25	33
Structure à paliers A	56	33	6	33			38	33
Structure à paliers B	40	67	20	33			40	

Note : Chacun des chiffres du tableau représente le pourcentage des conseils d'écoles publiques ou des conseils d'écoles séparées qui utilisent la structure inscrite en regard, par rapport à la population totale.

plus grands que les conseils d'écoles séparées ou que, au moment où nous avons recueilli ces données, les conseils d'écoles séparées s'adonnaient principalement à l'administration d'écoles élémentaires ou d'écoles du cycle intermédiaire.

Les conseils scolaires torontois ont tous opté pour la structure à paliers, mais la majorité d'entre eux, soit cinq sur sept, utilisent la forme A. Cette situation s'explique sans doute presque entièrement par la taille de ces conseils.

Parmi les conseils à population rurale, c'est la structure fonctionnelle A qui prédomine. Si on leur additionne les petits conseils ruraux du Nord, qui sont les seuls à se servir de la structure fonctionnelle B, on se rend compte que plus des deux tiers des conseils à population rurale possèdent une structure fonctionnelle. Chez les conseils d'écoles publiques à population rurale, 24 p. 100 ont adopté la structure combinée; pour les conseils d'écoles séparées,

Tableau 4-6 : Tableau comparatif des structures par type de population pour les conseils d'écoles publiques (P) et les conseils d'écoles séparées (S) en 1985-1986

	M		T		R		U	
	P	S	P	S	P	S	p	s
Structure combinée	14	11	-	-	8	3	-	2
Structure fonctionnelle	1	-	-	-	1	-	-	-
Structure fonctionnelle A	3	7	-	-	15	10	-	-
Structure fonctionnelle B	-	-	-	-	6	4	-	-
Structure sectorielle pure	1	2	-	-	3	1	-	-
Structure à paliers A	7	3	5	-	-	-	4	-
Structure à paliers B	3	2	1	1	-	-	1	-
Structure inconnue	-	1			1			
Total	29	26	6	1	33	18	5	2

cette proportion n'est que de 12 p. 100. La taille des conseils scolaires contribue grandement à cette situation.

Tout comme les conseils torontois, les conseils à population urbaine ont principalement recours à l'une ou l'autre des structures à paliers. Deux conseils d'écoles séparées possèdent cependant une structure combinée; mais il s'agit de conseils à effectif de taille moyenne, alors que pratiquement tous les autres sont du type G1 (plus de 20 000 élèves).

Nous n'avons noté aucune différence appréciable quant à la structure adoptée entre les conseils d'écoles publiques et les conseils d'écoles séparées possédant le même type de population.

On trouve près des deux tiers des structures combinées dans les conseils scolaires à population mixte. Parmi les conseils utilisant la structure fonctionnelle A, 70 p. 100 sont de nature rurale et 30 p. 100 possèdent une population mixte. La structure fonctionnelle B n'existe que dans les petits conseils du Nord à population rurale. Les conseils urbains et torontois optent le plus souvent pour la structure à paliers.

4.3. Récapitulation

Le type de structure qu'adoptent les conseils scolaires semble être en grande partie fonction de leur taille. Le fait que les conseils regroupent des écoles publiques ou des écoles séparées ne semble pas avoir une incidence appréciable sur la prédominance de telle ou telle structure parmi les conseils d'une région, d'une taille et d'un type de population donnés. L'emploi de certaines structures est plus répandu dans certaines régions géographiques que dans d'autres, mais cette tendance apparaît due à la taille des conseils; en effet, les très grands conseils sont situés dans la région du Centre et les petits conseils isolés à population rurale, dans la région Nord. La composition de la population est elle aussi étroitement liée à la taille des conseils. Par conséquent, c'est la taille des conseils, laquelle est déterminée par leur effectif, qui semble influer le plus sur le choix de leur structure administrative.

Chapitre 5
Sommaire des données sur les répondants

5.1. Répartition

Pour réaliser notre étude, nous avons fait passer une entrevue à 388 personnes. Dans les conseils scolaires faisant partie de l'échantillon, nous avons interrogé 244 agents de supervision, 45 directeurs d'école et 25 conseillers scolaires. Parmi les agents de supervision, on trouvait 25 directeurs de l'éducation, 13 directeurs adjoints de l'éducation, 23 agents de supervision en administration des affaires, 63 agents de supervision en éducation assumant des responsabilités fonctionnelles globales (touchant toutes les écoles du conseil), 33 agents adjoints de supervision, 40 agents de supervision en éducation responsables d'un groupe d'écoles particulier, 25 agents de supervision en éducation à fonctions combinées (sectorielles et fonctionnelles) et trois agents de supervision n'oeuvrant pas dans le domaine de l'éducation mais chargés de l'exploitation et de l'entretien des installations. Parmi les personnes interrogées au ministère, 30 travaillaient à l'édifice Mowat et 44 dans les bureaux régionaux. Le tableau 5-1 résume cette répartition.

Nous avons procédé à une analyse numérique des réponses que les agents de supervision, tant dans les conseils scolaires que dans les bureaux du ministère, ont fournies à certaines questions du questionnaire de préentrevue ainsi qu'à celles du questionnaire sur le stress rempli après les entrevues. Pour nous faire une première idée de l'échantillon, nous avons également effectué une analyse numérique pour certaines questions d'entrevue dont les réponses étaient relativement simples. Il est à noter que les répondants n'ont pas tous été inclus dans chaque partie de cette analyse numérique, à cause de données manquantes ou incomplètes. En fait, les réponses de 222 agents de supervision

Tableau 5-1 : Nombre d'entrevues menées dans les conseils scolaires soumis à l'analyse numérique

	Grands1	Grands2	Moyens	Petits	Total
Directeurs de l'éducation	5	4	6	7	22
Dir. adjoints de l'éduc.	12	1	0	0	13
Agents de sup. - admin. des aff.	6	5	5	7	23
Agents du bur. central - éduc.	25	18	15	5	63
Agents de secteur - éduc.	23	9	6	2	40
Agents adjoints - éduc.	26	4	3	0	33
Agents à fonct. comb. - éduc.	3	13	6	3	25
Agents - expl. et entr. des installl.	1	1	0	1	3
Conseillers scolaires	8	7	4	6	25
Directeurs d'école	13	13	8	11	45
Total	122	75	53	42	292

Les chiffres représentent le nombre réel d'agents de supervision appartenant à chaque catégorie.

employés par un conseil scolaire et de 73 autres rattachés au ministère ont fait l'objet des analyses présentées ici. Lorsqu'il manquait des données sur certains cas, nous avons analysé un nombre légèrement plus faible des réponses à une question particulière.

Parmi les agents de supervision employés par un conseil scolaire que nous avons rencontrés, 91 p. 100 étaient des hommes. Sur les dix-neuf femmes interrogées dans les conseils scolaires, on trouvait deux directrices de l'éducation, quatre agentes du bureau central, cinq agentes adjoints, quatre agentes de secteur et quatre agentes à fonctions combinées. Parmi les agents de supervision du ministère, 74 p. 100 étaient des hommes. Sur les dix-neuf femmes interrogées au ministère, on trouvait deux directrices de l'éducation travaillant toutes deux à l'édifice Mowat; les autres étaient soit des agentes de gestion, soit des agentes d'éducation.

5.2. Cheminements de carrière des agents de supervision employés par un conseil scolaire

Nous avons posé aux agents de supervision un certain nombre de questions sur leur formation et leur expérience.

5.2.1. Expérience dans l'enseignement

L'expérience d'enseignant que possèdent les agents de supervision en éducation se situe entre un et dix-neuf ans. La moyenne est de huit ans et la réponse la plus fréquemment donnée est cinq ans. Les agents de supervision féminins ont en général passé beaucoup plus d'années dans l'enseignement que leurs collègues masculins ($p = 0,005$). Il semble que la plupart des agents de supervision en éducation aient travaillé comme enseignant pendant une période de cinq à dix ans, mais rarement plus (voir le tableau 5-2).

5.2.2. Expérience en tant que directeur d'école

Un grand nombre des agents de supervision en éducation (58 p. 100) ont indiqué qu'ils avaient déjà occupé un poste de directeur adjoint d'école, en général pendant une période assez courte, soit entre un et quatorze ans. La moyenne est d'un peu plus de trois ans et la réponse la plus courante est deux ans.

La plupart des agents de supervision en éducation signalent qu'ils ont été directeur d'école pendant une période variant entre un et vingt ans. La moyenne est de sept ans et demi et la réponse la plus souvent donnée est sept ans. Les femmes ont en général travaillé un peu moins longtemps en tant que directrice d'école que les hommes. Il semble que très peu d'agents de supervision demeurent directeur d'école pendant beaucoup plus de sept ans. Les quelques agents de supervision en éducation qui ne possédaient aucune expérience en tant que directeur d'école avaient en général travaillé en tant que consultant. Bien que certains d'entre eux aient occupé un poste qu'il conviendrait de qualifier de coordonnateur ou de consultant, le conseil scolaire qui les employait leur avait, pour des motifs qui lui étaient propres, donné le titre d'agent de supervision. Par conséquent, un très petit groupe d'agents de supervision, dont deux des directeurs de l'éducation faisant partie de notre échantillon, ne

possédaient aucune expérience en tant que directeur d'école (ce qui, après tout, n'est pas nécessaire pour obtenir un brevet d'agent de supervision), mais avaient suivi le cheminement des postes de cadres conseils.

5.2.3. Autre expérience pertinente

Une proportion relativement faible (28 p. 100) des agents de supervision en éducation ont déclaré avoir occupé un poste de cadre conseil ou de consultant, mais, parmi eux, les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes. Le nombre d'années que les agents de supervision ont consacré à un tel poste se situe entre un et quinze ans, mais très peu d'entre eux y ont passé plus de cinq ans. La moyenne est de quatre ans et demi et la réponse la plus fréquemment donnée est deux ans.

La majorité (78 p. 100) des agents de supervision en administration des affaires disent avoir travaillé dans le milieu des affaires pendant une période se situant entre un et vingt-six ans, la moyenne étant d'environ onze ans. Quelques agents de supervision de cette catégorie ont été au service d'une administration gouvernementale pendant sept ans en moyenne et quelques-uns déclarent avoir accumulé une moyenne de huit ans d'expérience dans le secteur privé avant de se tourner vers le système scolaire.

5.2.4. Expérience en tant qu'agent de supervision

Les directeurs de l'éducation, en particulier ceux qui sont à l'emploi d'un conseil de grande taille, ont en général une expérience beaucoup plus longue des autres rôles de supervision que leurs collègues (voir le tableau 5-3). C'était à prévoir, puisque le poste de directeur de l'éducation se trouve au sommet de l'échelle hiérarchique de cette profession; on peut toutefois devenir directeur d'un conseil plus important. Par contraste, 83 p. 100 des agents de supervision en administration des affaires n'ont jamais joué un autre rôle de supervision. En fait, les postes de cette catégorie constituent en quelque sorte une anomalie, puisqu'ils ne sont précédés ou suivis d'aucun autre échelon, sauf dans quelques conseils de grande taille. Les agents de supervision en administration des affaires occupent donc en général leur poste depuis beaucoup plus longtemps que les agents de supervision en éducation. Nous pouvons en conclure qu'on aura sans doute besoin, au cours des prochaines années, d'un nombre important de nouveaux agents de supervision en administration des affaires, à mesure que ceux qui sont en place actuellement atteindront l'âge de la retraite.

Tableau 5-2 : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement selon les rôles d'agent de supervision au sein des conseils scolaires

	1-5	6-10	11-15	16+
Directeurs de l'éducation	8 (36,4 %)	10 (45,5 %)	3 (13,6 %)	1 (4,5 %)
Directeurs adjoints de l'éducation	3 (25,0 %)	7 (58,3 %)	2 (16,7 %)	0
Agents de supervision du bureau central	16 (27,6 %)	28 (48,3 %)	13 (22,4 %)	1 (1,7 %)
Agents adjoints de supervision	6 (21,4 %)	15 (53,6 %)	6 (21,4 %)	1 (3,6 %)
Agents de supervision de secteur	10 (27,0 %)	20 (54,1 %)	6 (16,2 %)	1 2,7 %)
Agents de supervision à fonctions combinées	9 (36,0 %)	9 (36,0 %)	3 (12,0 %)	4 (16,0 %)

Les chiffres représentent le nombre réel d'agents de supervision appartenant à chaque catégorie. Les pourcentages représentent une portion du total de chaque rangée.

Le problème du vieillissement touche aussi les agents de supervision en éducation. La prédiction de Willis, dont nous avons parlé au chapitre 3, peut être étayée par les données que l'AOAAS a compilées en avril 1986 et selon lesquelles 48 p. 100 des agents de supervision actuellement en poste deviendront

Tableau 5-3 : Nombre d'années d'expérience dans un autre poste de supervision selon les rôles au sein des conseils scolaires

	Aucune	1-5	6-10	11-15	16-20	21 +
Directeurs de l'éduc.	0	5 (23,8 %)	10 (47,6 %)	5 (23,8 %)	1 (4,8 %)	0
Directeurs adjoints de l'éduc.	0	3 (25,0 %)	7 (58,3 %)	1 (8,3 %)	0	1 (8,3 %)
Agents de superv. - admin. des aff.	19 (82,6 %)	1 (4,3 %)	2 (8,7 %)	1 (4,3 %)	0	0
Agents de superv. - bur. central	25 (39,7 %)	20 (31,7 %)	12 (19,0 %)	4 (6,3 %)	2 (3,2 %)	0
Agents adjoints de supervision	17 (53,1 %)	9 (28,1 %)	6 (18,8 %)	0	0	0
Agents de superv. - secteur	25 (62,5 %)	10 (25,0 %)	1 (2,5 %)	4 (10,0 %)	0	0
Agents de superv. - fonct. comb.	16 (64,0 %)	7 (28,0 %)	2 (8,0 %)	0	0	0

N = 216

Les chiffres représentent le nombre réel d'agents de supervision appartenant à chaque catégorie. Les pourcentages représentent une portion du total de chaque rangée.

admissibles à la retraite au cours des huit prochaines années. De prime abord, cette situation semble étrange. Toutefois, lorsqu'on additionne les années d'expérience qui précèdent habituellement la nomination au poste d'agent de supervision (huit ans en enseignement, trois ans en tant que directeur adjoint d'école et sept ans dans un poste de directeur d'école) et la durée des études universitaires nécessaires pour obtenir un brevet, on se rend compte que le candidat moyen a en général environ 42 ans quand il devient agent de supervision. Comme un grand nombre d'agents de supervision en éducation ont le droit de prendre leur retraite vers la fin de la cinquantaine, ils occupent habituellement leur poste pendant quatorze ou quinze ans. Par conséquent, à n'importe quel point dans le temps, on peut compter que la moitié des agents de supervision en éducation en poste à ce moment-là prendront vraisemblablement leur retraite au cours des dix années qui suivront. Pendant les années soixante et soixante-dix, cette période d'expansion rapide où ils obtenaient des promotions plus tôt, on pouvait s'attendre à ce que les agents de supervision occupent leur poste beaucoup plus longtemps. C'est sans doute tout simplement dû aux circonstances actuelles si, en tout temps, un nombre élevé d'agents de supervision en éducation se trouvent relativement près de l'âge de la retraite. La situation est très différente dans le cas des agents de supervision en administration des affaires; en effet, ceux-ci passent en général moins d'années dans des postes préparatoires, sont promus à leur poste plus jeunes et ne peuvent prendre leur retraite que beaucoup plus tard que les agents de supervision en éducation.

Lorsqu'on retire de l'échantillon les directeurs de l'éducation et les agents de supervision en administration des affaires, on note quelques caractéristiques intéressantes quant à l'expérience chez les agents de supervision en éducation. Plus de la moitié d'entre eux, soit 64 p. 100, occupent leur poste actuel depuis cinq ans ou moins (voir le tableau 5-4). Bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative, les femmes ont en général obtenu leur poste il y a relativement peu de temps. Certains agents de supervision en éducation (8 p. 100) demeurent très longtemps au même poste, parfois jusqu'à vingt-quatre ans, mais d'ordinaire ce type d'agent n'occupe son poste que depuis quelques années dans les meilleurs des cas. En outre, l'agent moyen en est probablement à son premier emploi en supervision; il débute donc non seulement dans son poste particulier, mais aussi dans le rôle d'agent de supervision. Encore une fois, bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative, les femmes ont en général obtenu leur poste il y a relativement peu de temps. Près de la moitié (48 p. 100) des agents de

Tableau 5-4 : Nombre d'années au poste de supervision actuel selon les rôles au sein des conseils scolaires

Rôle	1-5	6-10	11-15	16 +
Directeurs de l'éducation	13 (59,1 %)	5 (22,7 %)	2 (9,1 %)	2 (9,1 %)
Directeurs adjoints de l'éducation	7 (53,8 %)	3 (23,1 %)	0	3 (23,1 %)
Agents de supervision - admin. des aff.	5 (22,7 %)	2 (9,1 %)	7 (31,8 %)	8 (36,3 %)
Agents de supervision du bureau central	35 (56,5 %)	18 (29,0 %)	5 (8,1 %)	4 (6,4 %)
Agents adjoints de supervision	20 (64,5 %)	7 (22,6 %)	1 (3,2 %)	3 (9,7 %)
Agents de supervision de secteur	24 (61,5 %)	6 (15,4 %)	5 (12,8 %)	4 (10,3 %)
Agents de supervision - fonct. comb.	21 (84,0 %)	2 (8,0 %)	0	2 (8,0 %)

N = 214

Les chiffres représentent le nombre réel d'agents de supervision appartenant à chaque catégorie. Les pourcentages représentent une portion du total de chaque rangée.

supervision en éducation n'ont aucune expérience des autres rôles de supervision; c'est le cas de la plupart des femmes. Parmi les autres, plus de la moitié possèdent moins de cinq années d'expérience dans un autre rôle de supervision. D'après ces chiffres, on peut voir clairement que, malgré quelques agents de supervision en éducation possédant de nombreuses années d'expérience, le titulaire moyen n'occupe son poste que depuis peu d'années.

La très grande majorité (81 p. 100) de ces agents ont été recrutés à l'intérieur de leur conseil scolaire, où ils travaillent en général depuis longtemps. En effet, leur expérience est très peu diversifiée. Parmi les agents faisant partie de notre échantillon, seulement dix-neuf, ou 8 p. 100, ont acquis de l'expérience à l'extérieur de l'Ontario. De ce nombre, douze avaient travaillé en dehors du pays, dans la plupart des cas avant leur immigration. Les directeurs de l'éducation et les agents de supervision en administration des affaires ont été plus souvent recrutés à l'extérieur du conseil qui les emploie actuellement que les agents de supervision en éducation. Pour tous les agents de supervision, l'expérience moyenne au sein du même conseil est de vingt ans et peut varier entre un et quarante ans. Il est à noter que les agents à l'emploi d'un conseil de grande taille y travaillent en général depuis plus longtemps que ceux qui font partie d'un conseil de petite taille, ce qui indique que les petits conseils recrutent plus souvent leurs agents à l'extérieur (voir le tableau 5-5). Les femmes travaillent en général au sein du même conseil depuis plus longtemps que leurs homologues masculins.

5.2.5. Études universitaires

La plupart des agents de supervision (74 p. 100) possèdent une maîtrise, dont le sujet de spécialisation est en général l'administration des systèmes d'éducation. Une faible proportion d'entre eux (9 p. 100) détiennent un doctorat et les 18 p. 100 restants ont un baccalauréat ou quelque autre diplôme, par exemple en administration des affaires. En règle générale, les directeurs de l'éducation sont plus susceptibles de détenir un doctorat et les agents de supervision en administration des affaires, un diplôme dans un domaine autre que l'enseignement. Les femmes sont en moyenne plus qualifiées que leurs homologues masculins au chapitre des études, ce qui est sans doute attribuable au fait que les nouveaux agents ont en général effectué des études correspondant mieux à leur poste que les plus anciens et que, comme nous l'avons dit plus haut, les femmes occupent leur poste d'ordinaire depuis moins longtemps que les hommes.

Tableau 5-5 : Nombres d'années au sein du conseil employeur selon la taille des conseils scolaires

Nombre d'année au sein du conseil employeur

Taille des conseils scolaires	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	25 +
Grands1	4 (4,1 %)	7 (7,1 %)	8 (8,2 %)	23 (23,5 %)	23 (23,5 %)	33 (33,7 %)
Grands2	5 (9,3 %)	9 (16,7 %)	10 (18,5 %)	15 (27,8 %)	6 (11,1 %)	9 (16,7 %)
Moyens	4 (10,3 %)	4 (10,3 %)	5 (12,8 %)	15 (38,5 %)	6 (15,4 %)	5 (12,8 %)
Petits	7 (29,2 %)	4 (16,7 %)	1 (4,2 %)	8 (33,3 %)	2 (8,3 %)	2 (8,3 %)

N = 215

Taille des conseils scolaire	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	25 +
Directeurs de l'éducation	5 (22,7 %)	3 (13,6 %)	3 (13,6 %)	5 (22,7 %)	3 (13,6 %)	3
Agents de supervision - admin. des aff.	2 (9,5 %)	2 (9,5 %)	4 (19,0 %)	10 (47,6 %)	2 (9,5 %)	1 (4,8 %)
Agents de supervision - éduc.	13 (7,7 %)	18 (10,7 %)	17 (10,1 %)	44 (26,0 %)	32 (18,9 %)	45 (26,6 %)

Les chiffres représentent le nombre réel d'agents de supervision appartenant à chaque catégorie. Les pourcentages représentent une portion du total de chaque rangée.

5.2.6. Profils types

D'après les tendances indiquées ci-dessus, les femmes ont, dans de nombreux cas, passé plus de temps que leurs collègues masculins à travailler en tant qu'enseignantes et au sein du même conseil scolaire avant d'être nommées à leur poste de supervision. Les chercheurs avaient l'intention d'étudier les différences que pouvaient présenter la vie privée des agents de supervision féminins et celle des agents de supervision masculins, car la documentation existante laissait supposer une différence de situation familiale entre les deux groupes. De nombreux répondants ont cependant refusé de fournir ces renseignements personnels; nous ne disposions donc pas de données suffisantes pour faire une analyse valide.

De toute évidence, les directeurs de l'éducation, les agents de supervision en administration des affaires et les diverses catégories d'agents de supervision en éducation présentent des différences telles que l'on pourrait en dresser des profils types distincts. C'est ce que nous avons fait. Toutefois, en analysant les divers rôles d'agent de supervision en éducation, nous n'avons constaté que de faibles différences au sujet de l'expérience des titulaires et du nombre d'années qu'ils ont passé à leur poste actuel. Nous avons donc fondu en un seul tous les profils d'agents de supervision en éducation que nous avions établis. On trouvera au tableau 5-6 les trois profils types qui se sont dégagés de nos analyses.

Comme certaines des données recueillies nous portaient à croire que la formation et l'expérience des agents de supervision pouvaient varier selon la taille du conseil employeur, nous avons également dressé le profil de chaque groupe de conseil, mais l'analyse de ces profils n'a révélé aucune différence appréciable. Les petites différences que nous avons notées ne semblaient pas assez importantes pour justifier une étude plus poussée; en effet, la formation et l'expérience des agents de supervision comportaient apparemment plus de similitudes que de dissemblances.

En général, les agents de supervision en éducation, les agents de supervision en administration des affaires et les directeurs de l'éducation semblent former trois groupes relativement distincts. La plupart des directeurs de l'éducation ont passé un peu moins d'années dans les emplois préparatoires d'enseignant et de directeur d'école que les agents de supervision en éducation, mais sont agents de supervision depuis plus longtemps qu'eux et ont occupé

d'autres postes de supervision pendant un plus grand nombre d'années. Habituellement, les agents de supervision en administration des affaires sont agents de supervision et occupent leur poste actuel depuis un plus grand nombre d'années que les directeurs de l'éducation et les agents de supervision en éducation. Ils ont en général passé un peu moins d'années que les agents de supervision en éducation dans les emplois préparatoires et beaucoup moins dans les autres rôles de supervision. L'impression générale qui se dégage des données est que les agents de supervision en administration des affaires travaillent dans le secteur privé pendant plusieurs années avant d'être embauchés par un conseil scolaire et qu'ensuite ils conservent leur poste très longtemps. Les directeurs de l'éducation se sont révélés plus mobiles que la moyenne et ont gravi les échelons à un rythme plutôt accéléré. La plupart des agents de supervision en éducation occupent leur poste depuis peu, mais sont employés par le même conseil scolaire depuis de nombreuses années. Les chiffres représentant la limite supérieure des fourchettes dans le tableau 5-6, lesquels contrastent fortement avec les moyennes, indiquent que quelques agents de supervision en éducation s'intègrent mal à ce profil.

5.3. Cheminements de carrière des agents de supervision employés par le ministère de l'Éducation

5.3.1. Répartition

Pour réaliser notre analyse numérique, nous avons codé les données recueillies lors de 73 entrevues. Parmi les sujets soumis à une entrevue, 44 travaillaient dans un bureau régional et 29 à l'édifice Mowat. Six d'entre eux occupaient un poste de directeur de l'éducation ou d'un échelon plus élevé, deux étaient spécialisés en administration des affaires, seize étaient agents de supervision proprement dits et 48, agents d'éducation. On trouvera au tableau 5-7 la répartition de ces entrevues entre les divers échelons.

Tableau 5-6 : Profils types des agents de supervision

	Dir. de l'éduc. (N = 22)	Agents - admin. des aff. (N = 23)	Agents - éduc. (N = 174)
Nbre d'années au poste actuel	6(1-18)	13(1-26)	6(1-24)
Nbre d'années au sein du conseil employeur	14(9-30)	15(2-26)	20(1-40)
Nbre d'années hors du syst. d'éduc.	Aucune	11(1-26)	Aucune
Nbre d'années dans l'enseignement	7(1-16)	Aucune	8(1-19)
Nbre d'années en tant que dir. d'école	5(1-13)	Aucune	7(1-20)
Nbre d'années dans un autre rôle de superv.	9(3-18)	0(5-12)	3(1-24)
Nbre d'années en tant qu'agent de superv.	14(3-24)	15(2-26)	9(1-39)
Projets d'avenir	Demeurer au poste actuel jusqu'à la retraite	Demeurer au poste actuel jusqu'à la retraite	Tenter d'obtenir une promotion dans le même conseil

Note : Le premier chiffre est une moyenne et les chiffres entre parenthèses représentent une fourchette.

Tableau 5-7 : Nombre d'entrevues menées au ministère

	Bureaux régionaux	Édifice Mowat	Total
Sous-ministre adjoint	0	1	1
Directeurs de l'éducation	3	2	5
Spécialistes en admin. des aff.	1	1	2
Agents de supervision	12	4	16
Agents d'éducation	28	21	49
Total	44	29	73

5.3.2. Expérience en tant qu'agent de supervision

En règle générale, les agents de supervision du ministère n'occupent pas leur poste actuel depuis très longtemps, et les femmes depuis un peu moins de temps que les hommes. La fourchette est de un à vingt et un ans et la moyenne, de cinq ans. Toutefois, parmi les membres de notre échantillon, 55 p. 100 détenaient leur poste depuis deux ans ou moins, ce qui est un chiffre extrêmement élevé de manière absolue et une proportion beaucoup plus grande que dans le cas des agents de supervision des conseils scolaires.

Les agents de supervision du ministère n'ont pas passé autant d'années chez leur employeur que leurs homologues des conseils scolaires. Cette situation n'a rien de surprenant étant donné qu'un peu plus de la moitié (51 p. 100) des agents du ministère ont été recrutés à l'extérieur, beaucoup plus que dans le cas des conseils scolaires. Près du tiers (32 p. 100) des agents du ministère interrogés ne travaillaient pour cet employeur que depuis deux ans ou moins; la fourchette est de un à vingt-cinq ans et la moyenne, de 9,9 ans.

5.3.3. Expérience au sein d'un conseil scolaire

La majorité des agents du ministère (92 p. 100) déclarent avoir travaillé comme enseignant pendant une période de trois à dix-huit ans. La moyenne est de 9,6 ans et la réponse la plus fréquemment donnée est dix ans. L'expérience des femmes à cet égard est un peu plus longue que celle de leurs collègues masculins. Il existe une différence importante entre les agents de supervision du ministère et ceux des conseils scolaires, les premiers ayant accumulé plus d'années d'expérience dans l'enseignement que les seconds ($p = 0,008$).

Seulement 41 p. 100 des agents du ministère disent avoir occupé un poste de directeur d'école, une proportion beaucoup plus faible que dans les conseils scolaires ($p = 0,001$). Ceux-ci ont en général passé à peu près le même nombre d'années dans ce genre d'emploi que leurs collègues des conseils scolaires, la fourchette s'étendant de un à quatorze ans et la moyenne étant de 4,8 ans. Encore une fois, les femmes étaient un peu moins susceptibles que les hommes d'avoir été directrice d'école.

Si on compare leur expérience à celle de leurs homologues des conseils scolaires, on se rend compte que les agents de supervision du ministère sont

moins nombreux à avoir été directeur d'école et plus nombreux à avoir occupé un poste de cadre conseil ou de consultant avant de joindre les rangs du ministère. Les agents de supervision qui travaillent au ministère depuis peu de temps proviennent en général d'un emploi de cadre conseil et les femmes, d'une fonction de consultante.

Les agents du ministère que nous avons interrogés ne détiennent pas tous les qualifications d'un agent de supervision. Ceux qui les détiennent déclarent avoir une expérience de un à vingt et un ans en tant qu'agent de supervision. Cependant, tout comme les agents de supervision en éducation des conseils scolaires, la majorité d'entre eux ne sont agent de supervision que depuis peu : 59 p. 100 des agents du ministère ont moins de cinq ans d'expérience et 25 p. 100, moins d'un an.

5.3.4. Études universitaires

La majorité des agents de supervision du ministère (73 p. 100) détiennent une maîtrise, dont le sujet de spécialisation n'est habituellement pas l'administration des systèmes d'éducation. Quelques-uns (6 p. 100) ont un doctorat et les autres, un baccalauréat. Les femmes possèdent en moyenne de meilleurs qualifications, ce qui, comme nous l'avons déjà dit, est sans doute attribuable au fait que les nouveaux agents (dont les femmes) sont en général mieux qualifiés que les plus anciens.

5.3.5. Récapitulation

Les agents de supervision du ministère, qui sont pour la plupart recrutés au sein des conseils scolaires, ont en général travaillé comme enseignants pendant un plus grand nombre d'années que les agents des conseils; ils sont de plus en plus susceptibles d'avoir été auparavant consultant, plutôt que directeur d'école, et détiennent habituellement une maîtrise dont le sujet de spécialisation n'est pas l'administration des systèmes d'éducation. Il semble y avoir une différence importante entre l'expérience des agents de supervision des conseils scolaires et celle des agents du ministère : les premiers proviennent en général de postes de cadres hiérarchiques et les seconds, de postes de cadres conseils. Nous tenterons de déterminer dans un chapitre subséquent si cette différence est liée au type d'emploi.

5.4. Projets d'avenir des agents de supervision des conseils scolaires

Pendant les entrevues, nous avons demandé aux agents de supervision de nous parler de leur plan de carrière. Un grand nombre d'entre eux répugnaient à le faire ou ont déclaré ne pas avoir de projets précis. La réponse la plus fréquente (42 p. 100) était le désir d'obtenir un autre poste de supervision, une promotion ou un emploi plus diversifié au sein du même conseil scolaire. Ces réponses comprennent les 17 p. 100 des personnes interrogées qui ont l'intention de solliciter un poste de directeur de l'éducation, ce qui représente une proportion plutôt importante de l'échantillon. La réponse qui s'est classée au deuxième rang (28 p. 100) est l'intention de prendre sa retraite sans changer de poste. Certaines des personnes qui ont fourni cette réponse ont des projets très précis pour leur retraite, souvent encore dans le domaine de l'éducation, et d'autres n'ont aucun plan particulier. Parmi les réponses restantes, citons le désir de trouver un emploi dans un conseil de plus grande taille. Ceux qui ont le plus souvent exprimé ce désir sont les agents de supervision en administration des affaires, qui, comme nous l'avons dit plus haut, ne peuvent habituellement pas être mutés à un autre poste au sein du même conseil, ainsi que les agents de supervision à l'emploi d'un petit conseil et, à un degré moindre, ceux des conseils de taille moyenne ($p = 0,003$) qui désirent faire progresser leur carrière en obtenant un poste dans un conseil plus important. D'après les données présentées plus tôt, ce genre de mouvement latéral n'était pas courant dans le passé. Seul un très petit groupe de répondants (8 p. 100) n'entretenaient aucun projet d'avenir.

Encore là, on peut répartir les agents de supervision en deux grands groupes : ceux qui vont prendre leur retraite au cours des prochaines années et ne nourrissent pas d'autres ambitions professionnelles et ceux qui occupent ce type d'emploi depuis peu de temps et désirent de l'avancement. Il n'y a rien de surprenant à ce que les nouveaux agents de supervision, en particulier les agents de supervision de secteur et ceux qui cumulent des responsabilités fonctionnelles et sectorielles, soient plus susceptibles de solliciter des promotions. Les agents de supervision à l'emploi des grands conseils n'envisagent pas en général de changer de conseil, mais les agents de supervision des conseils de taille petite ou moyenne sont plus enclins à rechercher un emploi dans un conseil plus grand.

5.5. Projets d'avenir des agents de supervision du ministère de l'Éducation

Lorsqu'on a demandé aux agents du ministère quels étaient leurs projets professionnels, la majorité (40 p. 100) ont exprimé l'intention de demeurer au ministère et, de ce nombre, à peu près la moitié envisageaient de demander une promotion. Les répondants formant le deuxième groupe en importance (34 p. 100) ont déclaré ne pas entretenir de projets précis. Parmi les personnes interrogées, 11 p. 100 ont dit vouloir retourner dans un conseil scolaire. Les 16 p. 100 qui restent prendront bientôt leur retraite. De toute évidence, de nombreux agents de supervision travaillant au ministère considèrent qu'ils vont y demeurer jusqu'à la fin de leur carrière et non qu'ils sont temporairement absents d'un conseil scolaire. Comme rares sont les agents des conseils scolaires qui ont exprimé l'intention de solliciter un poste au ministère, ces deux cheminements de carrière semblent être perçus comme tout à fait séparés, ce qui est probablement attribuable à la distinction que nous avons établie plus tôt entre les agents de supervision des conseils scolaires, qui proviennent d'un poste de cadre hiérarchique, et ceux du ministère, qui ont occupé auparavant un poste de cadre conseil. Au sein des conseils scolaires, l'échelle d'avancement hiérarchique mène au poste de directeur de l'éducation; celle des cadres conseils est par contre plutôt courte et, en se faisant muter au ministère, l'agent de supervision la prolonge grandement.

La très grande majorité des agents de supervision des conseils scolaires ont défini leurs plans d'avenir d'une manière assez claire, bien que ceux-ci soient souvent de caractère général. En revanche, une proportion importante des agents de supervision du ministère ne nourrissent pas de projets professionnels et sont incertains de l'avenir. Ce trait est peut-être tout simplement inhérent aux emplois de la fonction publique titularisée, qui sont toujours à la merci d'un revirement de la situation politique, ou il s'agit peut-être d'une tendance reflétant une période d'incertitude au ministère, puisque les entrevues ont coïncidé avec certains changements importants. Quelle que soit l'explication, il semble que l'avenir professionnel soit beaucoup plus incertain au ministère que dans les conseils scolaires.

PARTIE B : LES AGENTS DE SUPERVISION DES CONSEILS SCOLAIRES

Chapitre 6
Les fonctions des agents de supervision

6.1. Introduction

Les recommandations formulées plus loin dans notre rapport reposent dans une large mesure sur les données exposées dans le présent chapitre. Pour être en mesure de recommander des changements, il faut connaître les rôles que jouent véritablement les agents de supervision dans la province. March (1974) a d'ailleurs écrit :

> "L'une des difficultés que posent sans cesse les programmes de réforme de la formation des administrateurs est que l'on tente en général d'apporter au comportement gestionnel des modifications qui n'ont rien à voir avec l'organisation courante de la vie des gestionnaires. Si nous ne commençons pas par découvrir quelles tâches remplissent les administrateurs et pourquoi ils organisent leur travail comme ils le font, nous avons toutes les chances de formuler des recommandations simplistes." (p.20, traduction libre)

Le présent chapitre traite des deux premières questions de recherche que nous avons citées au chapitre 2, dont la première portait sur ce que font les agents de supervision et la deuxième, sur les diverses perceptions du rôle de l'agent de supervision. Pour déterminer quelles fonctions remplissent les agents de supervision, les chercheurs disposaient de trois sources de données : descriptions d'emploi, entrevues avec des agents de supervision et entrevues avec des directeurs d'école et des conseillers scolaires. Nous donnerons de plus amples détails un peu plus loin sur chacune de ces sources de données. Nous n'avons pas établi de cadre d'analyse à l'avance, car nous voulions plutôt faire ressortir un cadre utile de l'examen des données.

Le présent chapitre se compose alternativement de descriptions et d'analyses de données. Pour expliquer le plus grand nombre possible des divers aspects du

rôle, nous avons étudié nos données de différentes façons et selon plusieurs perspectives (Miles et Huberman, 1984). Cet examen devait nous permettre de déterminer quelles tâches accomplissent les agents de supervision, mais aussi de comparer les descriptions d'emploi pour en reconnaître les points communs et les différences. Voici la liste des diverses sections du présent chapitre :

- Définition des tâches et responsabilités (regroupées selon les cinq rôles clés définis, soit directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées).
- Les actions inhérentes aux tâches et leur contenu.
- Les caractéristiques principales de l'emploi (relations interpersonnelles, gestion du temps, pouvoirs discrétionnaires).
- Les divers modes de travail des agents de supervision.
- Les répercussions du travail des agents de supervision (selon eux et selon les autres intervenants).
- Évolution du rôle de l'agent de supervision.
- Description des facteurs inhérents aux conseils scolaires.
- Conclusions et répercussions.

Avant que nous présentions les résultats de nos analyses, il serait peut-être utile que nous décrivions les trois sources de données dont nous disposions pour déterminer ce que font les agents de supervision.

Descriptions d'emploi

Au début de l'étude, nous avons demandé à chacun des conseils scolaires formant la population totale de nous soumettre la description d'emploi de chaque rôle exigeant les qualifications d'un agent de supervision. (Seuls six conseils n'ont pas accédé à notre requête.) Ces documents indiquent quelles sont les attentes officielles à l'égard de chaque rôle, telles que les définissent la législation et les règlements provinciaux de même que les procédures et règlements des conseils scolaires.

Nous avons classé toutes les descriptions d'emploi d'après le titre du poste, par exemple directeur de l'éducation ou agent de supervision du personnel. Après avoir déterminé les éléments clés de chaque rôle, nous nous en sommes servis pour dresser un profil type. Il existe parfois plusieurs titres pour le même poste : l'agent de supervision de secteur, par exemple, peut aussi être appelé agent de supervision des écoles, agent de supervision adjoint, agent

de supervision de l'instruction ou agent de supervision de l'éducation. Lorsque les postes désignés par ces titres comportaient les mêmes éléments, nous les avons inclus dans la même catégorie de rôles.

Comme nous l'avions prévu, l'examen des descriptions d'emploi provenant des conseils scolaires de l'échantillon a révélé qu'elles étaient conformes à celles des conseils de la population totale. Pour décrire les attentes officielles à l'égard des agents de supervision, lesquelles sont précisées dans les descriptions d'emploi écrites, nous avons dressé le profil de chacun des cinq rôles clés à partir des descriptions soumises par les conseils faisant partie de l'échantillon. Voici les rôles que nous avons définis : directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées (sectorielles et centrales).

Entrevues avec des agents de supervision

Ces entrevues constituent la principale source de données pour le présent chapitre. Les réponses fournies aux questions de la section B de l'entrevue se sont révélées particulièrement importantes (voir l'annexe B), car nous demandions alors aux participants de décrire divers aspects de leur rôle ou fonction. Les questions les plus importantes sont les numéros B1 (responsabilités et tâches assumées au cours des deux derniers mois) et B4 (contacts requis par le travail), les autres questions de cette section fournissant des données complémentaires. Nous traitons également ici des réponses aux questions D2 (l'effet qu'aurait, selon l'agent de supervision, la disparition de son rôle sur le système d'éducation) et G2 (évolution prévue du rôle de l'agent de supervision).

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, nous avons interrogé 244 agents de supervision dans les conseils scolaires. On trouvera au tableau 6-1 la répartition des conseils de l'échantillon par taille de conseil et par rôle de supervision. Nous indiquons dans une note au bas du tableau que, si certains chiffres ne sont pas les mêmes que dans la description de l'échantillon fournie plus tôt c'est que, dans certains cas, des données manquaient ou étaient incomplètes et que nous avons modifié les catégories de rôles à la lumière de l'analyse préliminaire des données. À l'origine, les directeurs associés et adjoints de l'éducation avaient été classés dans une catégorie distincte, de même

que les agents adjoints de supervision. Après avoir examiné les renseignements tirés des entrevues, nous avons cependant conclu que ces personnes devraient plutôt être classées comme agents de supervision du bureau central, agents de supervision de secteur ou agents de supervision en administration des affaires, selon leurs responsabilités fonctionnelles.

Tableau 6-1 : Nombre d'agents de supervision interrogés

Taille des conseils	Petits	Moyens	Grands1	Grands2	Total
Rôle de superv.*					
Dir. de l'éduc.	5	9	5	6	25
Agent - admin. des aff.**	5	9	9	9	32
Agent - bur. central	2	23	64	22	112
Agent - secteur	2	10	33	15	59
Agent - fonct. comb.	0	5	0	11	16
Total	14	56	111	63	244

* Les directeurs associés et adjoints de l'éducation de même que les agents adjoints de supervision ont été classés comme agents de supervision du bureau central, agents de supervision de secteur ou agents de supervision en administration des affaires, selon leurs responsabilités fonctionnelles.

Cette catégorie comprend cinq agents de supervision des installations.

Note : Il se peut que le chiffre figurant dans chaque case ne corresponde pas à celui d'une analyse particulière, car certaines données nous manquaient ou étaient incomplètes.

Entrevues avec des directeurs d'école et des conseillers scolaires

Ces entrevues nous ont fourni des renseignements complémentaires au sujet du rôle de l'agent de supervision, du point de vue des autres membres de cette catégorie de rôles. Comme nous l'avons dit au chapitre 2, nous avons rencontré 45 directeurs d'école et 25 conseillers scolaires.

6.2. Tâches et responsabilités

6.2.1. Classification des tâches

Au début de l'entrevue, on demandait aux répondants de parler des principales fonctions qu'ils avaient dû remplir au cours des deux mois précédents. En leur imposant cette limite de temps, nous voulions les inciter à se concentrer sur des tâches précises et récentes. Lorsqu'on jette un premier coup d'oeil aux réponses, ce qui frappe le plus, c'est la grande diversité des tâches citées. Les exemples ci-dessous en donneront une idée :

- "J'ai négocié l'achat d'un terrain pour un centre d'éducation en plein air."
- "J'ai évalué des directeurs d'école."
- "J'ai mené des négociations salariales avec la Fédération des enseignants."
- "J'ai visité régulièrement des écoles."
- "J'ai préparé du matériel pédagogique en fonction des nouveaux programmes-cadres du ministère."
- "J'ai servi de dernier recours dans le règlement de différends avec des parents en colère."
- "J'ai géré un conseil scolaire en régression rapide."
- "J'ai dressé le budget et les états financiers."
- "J'ai passé beaucoup de temps à assister à des réunions, j'ai apporté mon appui aux conseillers scolaires, j'ai consulté les membres de la collectivité et j'ai élaboré des politiques."
- "J'ai dû restructurer mon service."
- "J'ai dû être accessible aux gens pour régler les crises à mesure qu'elles survenaient."
- "J'ai agi comme président d'un comité chargé d'élaborer au nom du conseil une politique sur la pédiculose."
- "J'ai rencontré les nouveaux conseillers scolaires pour connaître leurs problèmes et les orienter."
- "Je me suis assuré que l'exécution des projets de construction ou de rénovation des écoles se faisait dans les délais prévus et selon les exigences du conseil."
- "J'essaie de créer un consensus au sein du conseil quant à l'éducation que nous dispensons et aux valeurs que nous défendons."

En nous révélant ce que font les agents de supervision, cette liste nous indique aussi à quel problème ils font face, étant donné que leurs activités vont des rapports avec des parents en colère aux négociations contractuelles et de la présidence d'un comité sur la pédiculose à la gestion d'un conseil scolaire en

déclin. Tout comme la liste de fonctions figurant dans la loi, la liste ci-dessus englobe des fonctions générales et d'autres précises, des tâches concrètes et des objectifs plus abstraits. Peut-on regrouper ces activités si disparates au premier coup d'oeil?

La première étape de notre analyse a consisté a regroupé les rapports d'entrevue selon le rôle des répondants, comme nous l'avions fait pour les descriptions d'emploi. Nous avons tenté de dégager des thèmes à partir des données et de déterminer quels genres de tâches les répondants avaient le plus souvent mentionnés. Notre but était de comparer les tâches et les responsabilités selon les divers rôles et selon les différents types de conseils.

Notre première classification a révélé que les agents de supervision avaient le plus souvent cité des tâches et responsabilités touchant l'élaboration et la révision des programmes, la dotation en personnel et la gestion des ressources humaines ainsi que le perfectionnement professionnel. (Chacune de ces trois catégories a été mentionnée par à peu près la moitié des répondants.) Comme on pouvai' s'y attendre, les agents de supervision en administration des affaires ont tous dit s'occuper de l'établissement et de l'analyse du budget ainsi que des questions financières, des tâches qu'un grand nombre d'agents de supervision en éducation ont également nommées. Nous avont tenté de regrouper les divers ensembles de données à l'aide d'éléments communs. Plutôt que de compter les réponses, nous y avons recherché des caractéristiques et avons déterminé comment celles-ci varient d'un groupe à l'autre.

Nous avons dressé des "profils d'emploi types" indiquant les tâches mentionnées par un grand nombre d'agents de supervision des différentes catégories. Nous avons classé les tâches pour chaque rôle de supervision (directeurs de l'éducation, agents de supervision en administration des affaires, agents de supervision du bureau central, agents de supervision de secteur et agents de supervision à fonctions combinées) et chaque taille de conseil (petit, moyen, grand1 et grand2). Nous ne prétendons pas que ces profils soient complets, seulement représentatifs des réponses recueillies lors des entrevues.

Jusque-là, nous avions effectué deux analyses, l'une à l'aide des descriptions d'emploi et l'autre avec les données recueillies lors des entrevues, plus particulièrement les réponses à la question sur les tâches et les

responsabilités. Les descriptions d'emploi fournissent un tableau moins complet du poste, car les subtilités et les nuances du travail n'y figurent pas. Cependant, les profils d'emploi que nous avons élaborés à partir des deux sources de données et que nous reproduisons ci-dessous comportent des caractéristiques similaires. Le lecteur est prié de consulter le tableau 6-1 pour savoir combien d'agents de supervision de chaque rôle et de chaque taille de conseil nous avons interrogés.

Le lecteur notera que nous ne fournissons pas de profils classant les agents de supervision par région ou opposant les conseils d'écoles publiques et les conseils d'écoles séparées. Après une analyse préliminaire, nous n'avons relevé entre les rôles aucune différence notable qui puisse être attribuée à ces facteurs, un résultat qui nous a d'abord quelque peu surpris. Selon les agents de supervision eux-mêmes, le travail est très différent selon qu'ils sont à l'emploi d'un conseil de petite taille de la région Nord ou d'un conseil de grande taille situé dans le Sud de la province. Pourquoi des profils d'emploi distinctifs ne se sont-ils pas dégagés des données? Nous reviendrons à cette question après l'exposé de ces profils, mais nous croyons somme toute que c'est le milieu de travail qui varie, plutôt que les tâches. En d'autres termes, plusieurs facteurs façonnent l'expérience particulière d'un agent de supervision et créent de grandes différences entre les emplois d'un conseil à l'autre : le temps consacré aux déplacements, l'incidence des problèmes locaux, le nombre de contacts à l'intérieur du conseil, le nombre d'administrateurs. Nous allons nous efforcer de démontrer que ces différences n'influent pas sur la nature des tâches autant que l'on pourrait s'y attendre.

6.2.2. Profils d'emploi

Le directeur de l'éducation — **Exemples tirés des entrevues**

Que fait le directeur de l'éducation? Selon les descriptions d'emploi, le titulaire de ce poste joue un rôle similaire quelles que soient la taille, la confession ou la langue du conseil scolaire. Il existe cependant une exception, celle du directeur de l'éducation d'un petit conseil, qui

assume directement la responsabilité des services à l'enfance en difficulté et des programmes d'immersion française.

La plupart des descriptions d'emploi reconnaissent les exigences de la Loi sur l'éducation, que ce soit tacitement ou explicitement. En sa qualité d'agent en chef d'éducation et de chef de service administratif, le directeur de l'éducation est chargé de mener les activités du conseil scolaire dans ces deux domaines. Il assume en outre les fonctions de secrétaire ou de secrétaire-trésorier du conseil.

En termes généraux, la responsabilité première du titulaire d'un tel poste est la gestion et la coordination efficaces des activités du conseil scolaire. Pour accomplir cette tâche, le directeur de l'éducation délègue certaines fonctions techniques aux agents de supervision du conseil; il doit donc superviser et orienter le travail de ces subordonnés afin d'assurer le bon fonctionnement du conseil.

Le directeur de l'éducation assure la liaison entre les conseillers et le conseil. Il représente la principale personne-ressource du conseil, auquel il doit prodiguer des avis pour l'élaboration de politiques et communiquer les tendances qui se manifestent dans le domaine de l'éducation. Le titulaire de ce poste prend les mesures nécessaires pour que les politiques du conseil soient appliquées à tous les échelons et il renseigne le conseil sur l'efficacité de ces politiques. Il formule à l'intention des

Gérer le conseil d'après les politiques établies par le conseil et le ministère. Veiller à l'organisation du conseil, mettre les politiques à jour et en coordonner l'application.

Collaborer avec les agents de supervision pour régler les problèmes relatifs à l'achat de terrains ou au personnel par exemple.

Orienter les conseillers scolaires récemment élus pour s'assurer qu'ils comprennent le fonctionnement du conseil et sa recherche de l'excellence.

Tenter de contrecarrer les effets de l'octroi de fonds aux écoles séparées par le biais de réunions et

conseillers scolaires des recommandations portant sur de nombreux sujets comme la dotation en personnel, l'état des installations et des fournitures ainsi que les progrès, la santé et la sécurité des élèves. Il est tenu de mettre sur pied une organisation administrative efficace et de créer un bon réseau de communication tant à l'intérieur du conseil scolaire qu'au sein de la collectivité qu'il dessert. Pour donner de bons résultats, les relations publiques doivent être amorcées à l'échelon du directeur de l'éducation. De plus, celui-ci est responsable, en dernier ressort, de la santé financière du conseil scolaire. C'est le directeur de l'éducation qui coordonne la planification à court et à long terme.

Dans son rôle d'agent en chef d'éducation, le directeur de l'éducation doit veiller à ce que soient satisfaits les besoins des élèves en matière d'apprentissage. Comme il cherche constamment à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par le système scolaire, le directeur de l'éducation s'assure que tous les membres du personnel bénéficient de programmes de perfectionnement professionnel.

Enfin, en tant que secrétaire, le directeur de l'éducation doit assister à toutes les réunions du conseil et aux rencontres des comités qui le concernent. Selon la Loi sur l'éducation, l'établissement de l'ordre du jour des réunions, la convocation des membres, la rédaction et la protection des procès-verbaux incombent au directeur de l'éducation. On trouvera à la figure 6-1 un

de travaux en comité.

Reconnaître les priorités du conseil, sa vision de l'avenir.

Rencontrer diverses personnes à l'intérieur et à l'extérieur du conseil, par exemple pour résoudre des problèmes et écouter leurs préoccupations. Lorsqu'il s'agit de personnes extérieures au conseil, on peut parler de relations publiques.

User de ses qualités de chef pour diriger les conseillers scolaires, les agents de supervision, les directeurs d'école et autres, pour les amener à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Établir les plans à long terme et le budget par l'intermédiaire du conseil administratif.

S'assurer que le budget reflète

profil type du rôle de directeur de l'éducation, lequel a été établi à partir de descriptions d'emploi et de données d'entrevue.

fidèlement les priorités du conseil et que les membres du conseil ont pu y apporter leur point de vue.

Rédiger un grand rapport sur la planification, faisant le lien entre les projets du conseil et ceux du ministère.

Rappeler à tous les membres du conseil que le but premier de nos actions est l'amélioration de l'éducation.

Représenter le conseil dans toutes ses activités, entre autres rédiger la correspondance en son nom.

Il y a plus d'une façon de déterminer et de décrire ce que font les agents de supervision. Avant d'exposer l'analyse qui nous a permis de le faire, il serait peut-être utile que nous brossions à grands traits le tableau composite de ce qui pourrait constituer une journée de travail type. Par ces exemples, nous tentons de donner au lecteur une idée du travail des cinq types d'agent de supervision que nous avons définis, c'est-à-dire de son déroulement, de sa variété et de son contexte. Nous avons élaboré ces exemples à partir des réponses fournies par différents agents au cours des entrevues et dont nous avons tiré la description de la journée de travail type pour chacune des cinq catégories d'agents de supervision. En réalité, la vie de l'agent de supervision ne comporte pas de "journée type".

Figure 6-1 : Le rôle du directeur de l'éducation

CONSEIL SCOLAIRE

DIRECTEUR DE L'ÉDUCATION
- Chef de service administratif
- Agent en chef administratif
- Secrétaire ou secrétaire-trésorier

Réunions du conseil
- établissement de l'ordre du jour
- convocation des membres
- rédaction et protection des procès-verbaux
- rédaction de la correspondance

Responsabilités globales

Éducation
- formulation de politiques
- services aux élèves
- programmes

Administration
- formulation de politiques
- application des politiques
- efficacité des politiques
- tendances, nouvelles idées
- contrôles financiers

Recommandations
- dotation en personnel
- installations, équipement et fournitures
- progrès, santé et sécurité des élèves

Planification
- à court et à long terme
- budget et finances
- objectifs

Supervision

Personnel
- évaluation
- perfectionnement professionnel

Organisation des écoles

Conseil scolaire en entier

Relations publiques

Ministère de l'Éducation

Conseillers scolaires

Groupes communautaires

Groupes éducationnels

Dès son arrivée aux bureaux du conseil à 8 h 15, le directeur de l'éducation prend connaissance de la correspondance et indique qui doit se charger de répondre aux diverses lettres. Des agents de supervision lui rendent visite séparément pour lui faire part des difficultés qui sont sur le point de survenir ou pour lui demander son avis sur la façon de résoudre les problèmes auxquels ils font face.

Les membres du conseil académique, soit le directeur de l'éducation et les agents de supervision, se réunissent de 9 h à 11 h 30, et l'ordre du jour de leur rencontre est varié. Chacun des agents de supervision prononce un rapport sur la

fonction dont il a la responsabilité et demande aux autres participants les mesures qu'ils lui suggèrent de prendre au cours des semaines qui suivront. On discute un peu de la réunion du conseil scolaire prévue pour le lendemain et le directeur de l'éducation confirme que les rapports et autres documents nécessaires sont prêts. (La plupart des documents ont été distribués aux conseillers scolaires la semaine précédente.)

Le directeur de l'éducation rencontre ensuite une conseillère scolaire qui n'aime pas la politique que le conseil a adoptée au sujet de l'usage des bâtiments scolaires par des groupes communautaires après les heures de classe. Il lui explique la raison d'être de la politique en question et lui propose divers moyens auxquels elle pourrait avoir recours pour la faire réviser, si c'est ce qu'elle désire. Il lui indique les conséquences possibles des différentes façons d'aborder la question.

Le directeur de l'éducation déjeune ensuite avec le président du conseil. Ensemble, ils étudient l'ordre du jour de la réunion du conseil, qui aura lieu le lendemain. Le directeur de l'éducation l'a déjà examiné afin de s'assurer que les participants disposeront d'assez de temps pour discuter de chaque point et auront les documents nécessaires (rapports, procès-verbaux de réunions précédentes du conseil) à portée de la main. La question susceptible de provoquer la plus vive controverse concerne les négociations en cours au sujet de la transformation d'une école secondaire publique en école séparée, transformation rendue nécessaire par les variations d'effectif qu'a provoquées l'application du projet de loi 30 sur l'octroi de fonds. Le directeur de l'éducation et le président du conseil discutent de la meilleure façon de traiter ce problème.

Après le repas, le directeur de l'éducation accorde au journal local une interview téléphonique au cours de laquelle il commente les négociations qui se déroulent entre son conseil et celui du système d'écoles séparées au sujet du transfert de l'école secondaire. Il passe ensuite une demi-heure à lire et à commenter la version finale d'un rapport rédigé par l'agent de supervision des services à l'enfance en difficulté et portant sur la mise en oeuvre de méthodes d'éducation de l'enfance en difficulté dans l'ensemble du conseil et sur les changements que l'on envisage d'apporter à certaines d'entre elles. Cette tâche est interrompue par l'arrivée d'un groupe de dirigeants de systèmes d'éducation étrangers visitant le Canada pour y étudier diverses organisations scolaires. Au

cours de cette rencontre de vingt minutes, on parle de la façon dont le conseil scolaire a fait face à l'évolution sociale et à la transformation de l'enseignement au cours des dix dernières années.

Vers la fin de l'après-midi, l'agent de supervision en administration des affaires vient voir le directeur de l'éducation, avec lequel il a rendez-vous, pour discuter de la surveillance de l'application des directives budgétaires. Le directeur de l'éducation désire s'assurer que les nouvelles directives sont respectées et qu'elles donnent satisfaction.

Le dernier engagement de la journée est une réception donnée en l'honneur d'un directeur d'école qui prend sa retraite dans une école secondaire de la localité. Le directeur de l'éducation rassemble des documents en prévision de la rencontre qu'il aura le lendemain avec les directeurs de l'éducation d'autres régions, puis quitte son bureau.

Après avoir avalé un dîner rapide à la maison, le directeur de l'éducation doit encore sortir pour assister à l'inauguration d'une salle à usages multiples dans une école élémentaire. Il prononce un discours et, après la cérémonie, parle pendant une heure à bâtons rompus avec les directeurs d'école, les membres du personnel et les parents présents.

L'agent de supervision en administration des affaires

Ce poste peut être désigné par une foule de titres, entre autres agent de supervision des finances et de l'administration, contrôleur des finances et agent de supervision en administration des affaires. Selon les descriptions d'emploi, les tâches varient cependant très peu d'un emploi à l'autre.

Le titulaire de ce poste assume toutes les responsabilités relatives aux affaires financières et administratives du conseil

Gérer et contrôler les finances.

Renseigner les conseillers scolaires sur les questions financières.

scolaire. Comme il relève directement du directeur de l'éducation, il tient ce dernier parfaitement au courant de la santé financière du conseil. Tout comme le rôle de directeur de l'éducation, celui d'agent de supervision en administration des affaires comporte une grande part de coordination pour les services non relatifs à l'enseignement, dont le transport des élèves, les questions juridiques, les ordinateurs, les services alimentaires, les assurances et l'approvisionnement.

Dans le domaine de la planification, le titulaire fait d'ordinaire des projections d'effectif et participe à la planification de la construction, de la rénovation ou de la transformation des écoles. (Les conseils de grande taille emploient cependant un agent de supervision de la planification, qui est habituellement un agent de supervision en éducation.) C'est cet agent de supervision qui s'occupe de l'achat de propriétés et de l'aliénation des terrains, des bâtiments et de l'équipement. Le conseil s'attend à être informé des besoins prévus en matière d'installations, de fournitures et d'équipement ainsi que des ressources dont on pense disposer pour l'avenir. Par ailleurs, il considère l'agent de supervision en administration des affaires comme un conseiller clé dans le domaine de l'élaboration des politiques, puisque ce dernier est expert en questions financières. Certains des grands conseils emploient un agent de supervision des installations, mais la plupart des agents de supervision en administration des affaires sont

Dresser les budgets et les états financiers.

Surveiller le respect du budget tout au long de l'année.

Résoudre au nom du conseil tous les problèmes relatifs au transport des élèves.

Négocier avec le ministère les demandes de subvention d'immobilisation.

Coordonner les travaux de construction des écoles afin de s'assurer que celles-ci ouvriront leurs portes à temps et que leur coût ne dépassera pas les prévisions.

Orienter les nouveaux conseillers scolaires pour ce qui est du financement et de la planification.

Faire connaître aux conseillers scolaires les répercussions

responsables de toutes les installations scolaires, de leur entretien et de leur utilisation après les heures de classe.

Cet agent supervise tous les membres du personnel non enseignant et participe à leur embauchage et à leur renvoi, à leur évaluation et à leur perfectionnement professionnel. Dans quatre des conseils dont se composait notre échantillon, il est mêlé à toutes les négociations contractuelles avec le personnel.

Environ la moitié des titulaires assument les responsabilités de trésorier pour leur conseil. Dans les autres conseils, le directeur de l'éducation cumule les fonctions de secrétaire et de trésorier.

Bref, comme l'agent de supervision en administration des affaires est, dans la plupart des conseils scolaires, le seul agent de supervision (à part l'agent de supervision des installations) à ne pas oeuvrer dans le domaine de l'éducation, il constitue une personne-clé pour toutes les questions financières et administratives au sein de son conseil.

On trouvera à la figure 6-2 le profil d'emploi type de l'agent de supervision en administration des affaires.

financières des politiques qu'ils établissent.

Remplir le rôle de secrétaire auprès du comité des finances du conseil scolaire.

Assumer la responsabilité des installations.

Gérer le personnel de la fonction administration des affaires.

Mener les négociations salariales.

"Le budget" : en collaboration avec le comité des finances du conseil scolaire, établir le budget; étudier les besoins du conseil (estimations salariales, nombre d'employés), compiler les données et préparer des estimations.

La journée de travail de cet agent de supervision commence à 8 h 30 par une brève réunion au cours de laquelle il examine avec le personnel tous les plans de travail de la semaine à venir. On modifie quelque peu l'attribution des tâches

Figure 6-2 : Le rôle de l'agent de supervision en administration des affaires

AGENT DE SUPERVISION EN ADMINISTRATION DES AFFAIRES

Responsabilités globales

Tous les services non éducationnels
- transport des élèves
- questions juridiques
- ordinateurs
- services alimentaires
- assurances
- approvisionnement

Élaboration de politiques

- effectif
- bâtiments

Installations scolaires

Relations publiques

Groupes communautaires

Conseillers scolaires

Personnel

Supervision

Personnel non enseignant
- évaluation
- embauchage
- perfectionnement professionnel

Finances

- budget - établissement
  - contrôle
  - prévisions
- planification des politiques
- comptabilité et paie

Tous les aspects de l'administration ne touchant pas l'éducation

afin que les états financiers soient prêts au moment voulu. Le service a une nouvelle tâche à exécuter, soit rassembler des renseignements pour un conseiller scolaire qui a demandé certaines données prévisionnelles.

Dans ce conseil scolaire, le conseil administratif se réunit de 9 h 30 à 11 h 30. Pour l'agent de supervision en administration des affaires, son rôle consiste ici à fournir aux agents de supervision en éducation toutes les données financières et prévisionnelles dont ils ont besoin; ainsi il s'assure que ceux-ci tiennent compte des répercussions financières lors de leurs prises de décision, et il ne perd pas de vue que la raison d'être du conseil est l'éducation des enfants. Au cours de cette réunion, il cherche à obtenir le concours des participants en vue de l'élaboration d'un plan financier à long terme.

Il lui reste du temps pour travailler aux documents devant étayer la dernière demande de subvention d'immobilisation que le conseil a adressé au ministère. On prévoit un accroissement de l'effectif par suite de l'adjonction de nouveaux lots au territoire du conseil scolaire; celui-ci aura donc besoin

d'une nouvelle école. À ce sujet, l'agent de supervision en administration des affaires a déjà entrepris des pourparlers avec des agents municipaux de l'aménagement, avec son homologue d'un conseil scolaire voisin et avec des fonctionnaires du ministère.

Après le déjeuner, il rencontre l'un de ses subordonnés afin de calculer ce que coûteraient diverses augmentations de salaire; en effet, des négociations sont en cours, et le conseil a besoin de ces chiffres pour la prochaine séance de discussion. Bien que l'agent de supervision en administration des affaires ne participe pas directement aux négociations, un aspect important de son rôle consiste à planifier des stratégies et à aider le conseil à les mettre au point.

L'agent de supervision en administration des affaires doit rappeler plusieurs personnes, pour la plupart des directeurs d'école désirant des renseignements ou des conseils sur la façon d'obtenir des fonds pour parer à des besoins imprévus ou lancer un nouveau programme. Certains sont des fonctionnaires du ministère qui doivent discuter avec lui de la demande de subvention d'immobilisation.

Au milieu de l'après-midi, il rencontre un agent d'assurances auquel il avait fixé rendez-vous pour poursuivre les négociations au sujet de l'assurance de la responsabilité civile que le conseil a souscrite. Comme les primes sont devenues très élevées, les agents de supervision en administration des affaires de plusieurs conseils se rencontrent depuis quelque temps pour discuter des différents moyens de régler ce problème. Ils s'entendent pour se réunir de nouveau la semaine suivante lorsqu'ils disposeront de renseignements supplémentaires.

Avant de quitter son bureau à la fin de la journée, l'agent de supervision en administration des affaires relit les documents relatifs à la réunion du conseil, qui aura lieu le lendemain. Au moment de partir, il décide d'apporter les papiers d'assurance à la maison pour voir s'il ne pourrait se rapprocher de la solution.

L'agent de supervision du bureau central

Cet agent assume des responsabilités globales, c'est-à-dire touchant le conseil

en entier. Il s'occupe moins que les autres catégories d'agents des activités courantes des écoles. Cet agent de niveau supérieur relève en général directement du directeur de l'éducation (sauf dans quelques grands conseils) et est un spécialiste plutôt qu'un généraliste. Voici ses champs de responsabilité fonctionnels : programmes, services à l'enfance en difficulté, personnel et opérations. Comme dans le cas des autres catégories d'agents de supervision, les titres varient d'un conseil à l'autre, mais les responsabilités rattachées à chaque rôle demeurent similaires. Par exemple, un agent de supervision du personnel remplit les mêmes fonctions qu'un agent de supervision des ressources humaines.

Appliquer les politiques du ministère et du conseil dans sa propre fonction, par exemple élaborer un plan de mise en oeuvre des nouveaux programmes-cadres, l'exécuter et en surveiller l'application.

Les tâches des agents de supervision du bureau central varient grandement d'un rôle à l'autre, mais leurs responsabilités générales comportent d'importants points communs. Tous ces agents doivent coordonner et gérer les activités du service relevant de leur compétence. Ils sont chargés d'embaucher tous les employés nécessaires au fonctionnement du service, des consultants aux employés de soutien, puis d'évaluer leur rendement et de leur donner l'occasion de se perfectionner. En outre, les agents de supervision du bureau central sont tenus de participer à l'établissement et à l'administration du budget de leur service. Ils agissent en tant qu'agent de liaison auprès du ministère de l'Éducation ainsi que de divers groupes éducationnels et organismes. Comme chaque agent est le seul

Élaborer des politiques et des méthodes de dotation en personnel et les appliquer.

Appliquer les conventions collectives.

Informer les conseillers scolaires et leur faire des recommandations au sujet des problèmes auxquels ils font face

expert dans son domaine à travailler au sein du conseil, c'est lui qui fait des recommandations au conseil lorsque celui-ci désire formuler des politiques.

Si les responsabilités des agents de supervision du bureau central sont très similaires d'un conseil à l'autre, leur répartition entre les divers types d'agents peut pour sa part varier. Par exemple, la responsabilité du perfectionnement professionnel peut incomber à l'agent de supervision des programmes, à l'agent de supervision du personnel ou à l'agent de supervision des opérations. Tous les conseils s'attendent néanmoins à ce que le personnel ait l'occasion de se perfectionner, quelle que soit la personne chargée de cette tâche.

Les figures 6-3 à 6-6 énumèrent les responsabilités particulières des agents de supervision chargés respectivement des programmes, des services à l'enfance en difficulté, du personnel et des opérations. Il est à noter que, dans de nombreux conseils, les services à l'enfance en difficulté relèvent de l'agent de supervision des programmes. Le rôle des agents de supervision est pratiquement identique d'un conseil à l'autre, sauf pour ce qui est de l'agent de supervision des opérations. Dans son cas en effet, les responsabilités semblent être dictées par les autres rôles de supervision existant dans le conseil en question. En d'autres termes, ce rôle sert apparemment de fourre-tout; le tableau des fonctions de l'agent de supervision des opérations représente

et des décisions qu'ils doivent prendre.

Fournir divers services aux conseillers scolaires : leur communiquer des renseignements, répondre à leurs questions, leur prodiguer des avis et siéger aux comités du conseil.

Veiller à l'embauchage du personnel des écoles et superviser le personnel.

Évaluer le rendement de tous les directeurs d'école et directeurs adjoints d'école.

Élaborer des programmes et les réviser.

Coordonner les activités des CIPR (comités d'identification, de placement et de révision).

Fournir au conseil le soutien et les

donc davantage la gamme des responsabilités énumérées dans les descriptions d'emploi que celles réellement exécutées par chaque titulaire. Bref, aucun agent de supervision des opérations ne remplit toutes ces fonctions; un titulaire peut être chargé par exemple de la dotation en personnel ou de la planification.

ressources dont il a besoin.

Comme cette catégorie comporte tant de types d'agents de supervision dont le rôle est en général spécialisé, nous en présentons ici plusieurs profils.

Figure 6-3 : Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (opérations)

Formuler des recommandations
à l'intention du conseil

AGENT DE SUPERVISION
DES OPÉRATIONS

Responsabilités globales

Planification
- installations
- équipement
- budget
- limites territoriales
- effectif

Perfectionnement professionnel

--pour l'ensemble du personnel

Dotation en personnel
- négociations
- conventions collectives

Usage communautaire des écoles

Éducation permanente

Cours d'été

Calendriers de l'année scolaire

Budget des immobilisations

Supervision

Personnel
- Agents de supervision de secteur
- directeurs d'école
- évaluation

Programmes
- mise en oeuvre
- évaluation

Élèves
- évaluation

Figure 6-4 : Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (services à l'enfance en difficulté)

AGENT DE SUPERVISION DES SERVICES À L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Responsabilités globales

Services à l'enfance en difficulté
- dotation en personnel
- programmes
- élèves
- fournitures
- équipement spécial
- installations
- dossiers
- politiques et méthodes

Supervision

Personnel chargé de l'enfance en difficulté
- embauchage
- évaluation
- formation en cours d'emploi

Programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté
- placement des élèves, tests
- écoles pour déficients mentaux moyens
- évaluation
- transport

Budget des services à l'enfance en difficulté

Relations publiques

Ministère de l'Éducation

Organismes sociaux

Figure 6-5 : Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (personnel)

Formuler des recommandations à l'intention du conseil

AGENT DE SUPERVISION DU PERSONNEL

Responsabilités globales

Toutes les questions relatives au personnel

Négociations
- personnel enseignant
- personnel non enseignant

Perfectionnement professionnel
- personnel enseignant
- personnel non enseignant

Dotation en personnel
- personnel enseignant
- personnel non enseignant

Conventions collectives
- griefs
- mesures disciplinaires

Élaboration de politiques
- dotation en personnel

Politiques de gestion du personnel
- méthodes, règlements

Système de dossiers

Supervision

Personnel
- politique
- évaluation

Finances
- budget
- salaires des enseignants

Relations publiques

Groupes d'employés

- personnel enseignant
- personnel non enseignant

Faculté d'éducation

Les rôles varient ici beaucoup selon la fonction. Notre exemple présente le cas d'un agent de supervision des programmes.

L'agente entreprend sa journée en travaillant pendant une heure à un rapport destiné au conseil. Il s'agit de la version la plus récente du plan de mise en oeuvre des programmes, lequel a été mis au point après de nombreuses consultations auprès du personnel des écoles et du reste du conseil. Ce rapport sera soumis à l'approbation du conseil dans environ deux semaines.

L'agente s'entretient pendant une demi-heure avec un groupe de consultants et d'enseignants-ressources qui désirent lui demander des suggestions et obtenir

Figure 6-6 : Le rôle de l'agent de supervision du bureau central (programmes)

AGENT DE SUPERVISION DES PROGRAMMES

Responsabilités globales

Programmes
- élaboration
- mise en oeuvre
- évaluation

Perfectionnement professionnel

Manuels et matériel d'apprentissage

Ressources pédagogiques

Élèves
- mesure et évaluation

Services à l'enfance en difficulté

Supervision

Personnel
- consultants
- employés de soutien
- embauchage, licenciement et promotion
- évaluation
- coordination

Conseils de programmes

Budget

Relations publiques

Ministère de l'Éducation

Organisations éducationnelles

Groupes communautaires

son appui pour la création d'un programme de formation en cours d'emploi à l'intention des enseignants.

L'agente rappelle le chef d'un groupe communautaire qui souhaite inaugurer un programme d'enseignement des langues d'origine dans une école de sa région. Elle lui explique la démarche qu'il devra suivre et propose de lui envoyer certains documents écrits. On se fixe rendez-vous pour la semaine suivante. L'agente note par écrit qu'elle doit vérifier s'il existe, au sein de la communauté ethnique requérant le programme, des conflits dont elle devrait être au courant avant d'avoir sa prochaine rencontre avec le chef du groupe communautaire en question.

En sortant déjeuner avec deux coordonnateurs de matière, elle s'arrête chez l'agent de supervision du personnel afin de lui faire part de ses inquiétudes au sujet de l'effet que les changements que l'on envisage d'apporter

aux modèles de dotation en personnel risquent d'avoir sur les programmes. Ils se fixent rendez-vous pour le lendemain afin de discuter du problème plus en profondeur.

Au cours de l'après-midi, l'agente se prépare en vue de la réunion que le comité des programmes du conseil tiendra le jour suivant.

Un collègue, agent de supervision de secteur, passe à son bureau pour lui demander quelle est selon elle, une experte en la matière, le meilleur moyen de s'assurer que le matériel pédagogique récemment préparé par le conseil sera employé au maximum dans les classes. Certaines personnes craignent en effet que les programmes ne soient pas suivis aussi parfaitement que possible.

Avant de quitter son bureau à la fin de la journée, l'agente rassemble tous les documents dont elle a besoin pour continuer à travailler au rapport du groupe d'étude sur les méthodes d'élaboration, de révision et d'application des programmes.

Après le dîner, elle travaille deux bonnes heures à ce rapport avant de ranger les papiers.

L'agent de supervision de secteur

Comme nous l'avons déjà dit, les agents de supervision de secteur portent divers titres, mais assument des responsabilités très semblables. L'agent de supervision de secteur assure la liaison entre le conseil et les écoles. Il s'occupe des activités courantes d'un groupe d'écoles particulier, mais n'a officiellement pas de responsabilités globales. En réalité, un grand nombre d'agents de supervision de secteur remplissent des fonctions touchant leur conseil dans son ensemble. En coordonnant tous les programmes et tous les services dans les écoles relevant de sa compétence et en assurant

Obtenir le soutien du personnel du conseil (agents de supervision et autres) et des conseillers scolaires.

S'efforcer d'établir un équilibre entre les besoins du conseil et ceux des écoles.

Assister aux réunions du conseil administratif (habituellement).

l'uniformité régionale pour ce qui est de l'organisation des écoles, des possibilités offertes par les programmes, de l'évaluation et de la soumission de rapports ainsi que du recrutement de personnel, l'agent de supervision de secteur facilite la formation et l'affectation des employés. Il fait parfois des recommandations aux autres agents de supervision, au directeur de l'éducation et au conseil sur des questions devant faire l'objet d'une politique, puis il interprète les directives du conseil et les applique dans les écoles. En tenant compte de diverses restrictions, l'agent de supervision de secteur répartit les maigres ressources humaines et financières dont il dispose entre les écoles relevant de sa compétence.

L'agent de supervision de secteur doit jouer un rôle de chef auprès des directeurs des écoles dont il a la charge. On s'attend à ce qu'il collabore étroitement avec eux pour organiser leur école, pour en établir le budget, pour en établir les objectifs, les évaluer et les réaliser. Il évalue les directeurs d'école et les directeurs d'école adjoints et surveille le travail des premiers lorsqu'ils évaluent les membres de leur personnel et leurs élèves. Le titulaire du poste veille au perfectionnement professionnel des employés de tous les niveaux et s'occupe souvent de reconnaître chez eux des qualités de chef. Après la mise en oeuvre des programmes, l'agent de supervision de secteur doit évaluer ces derniers.

En ce qui concerne les élèves, l'agent de supervision de secteur est responsable de

Assister aux réunions d'au moins un comité du conseil.

Veiller à ce que les politiques du conseil soient respectées dans les écoles relevant de sa compétence.

Tenir les agents de supervision du bureau central au courant de la situation régnant dans les écoles.

S'occuper de remplacer les membres du personnel qui prennent leur retraite, sont en congé autorisé ou ont été mutés.

Visiter les écoles afin de nouer de bonnes relations avec leurs dirigeants et d'obtenir leur appui. (Cette tâche peut occuper de 10 à 60 p. 100 du temps de travail de l'agent.)

Visiter les écoles, en conseiller les

l'admission, du transport et des installations; il doit en outre assurer leur sécurité, leur procurer des services et maintenir la discipline. Il est le premier membre du conseil avec lequel les dirigeants des écoles communiquent lorsqu'ils ne peuvent résoudre leurs problèmes eux-mêmes. Il joue un rôle vital dans les relations du conseil avec les groupes communautaires, les parents, les conseillers scolaires et le personnel.

On trouvera à la figure 6-7 le profil d'emploi type d'un agent de supervision de secteur.

directeurs, surveiller la mise en oeuvre des programmes. (L'agent a moins de temps à consacrer à cette tâche à cause de ses responsabilités envers le bureau central.)

Collaborer avec les directeurs d'école à la dotation en personnel des écoles, à la mise sur pied et au maintien des programmes.

Établir un plan de perfectionnement professionnel pour les directeurs d'école et le mettre en oeuvre.

Superviser l'application des programmes et, pour ce faire, collaborer avec les comités organisés par les écoles.

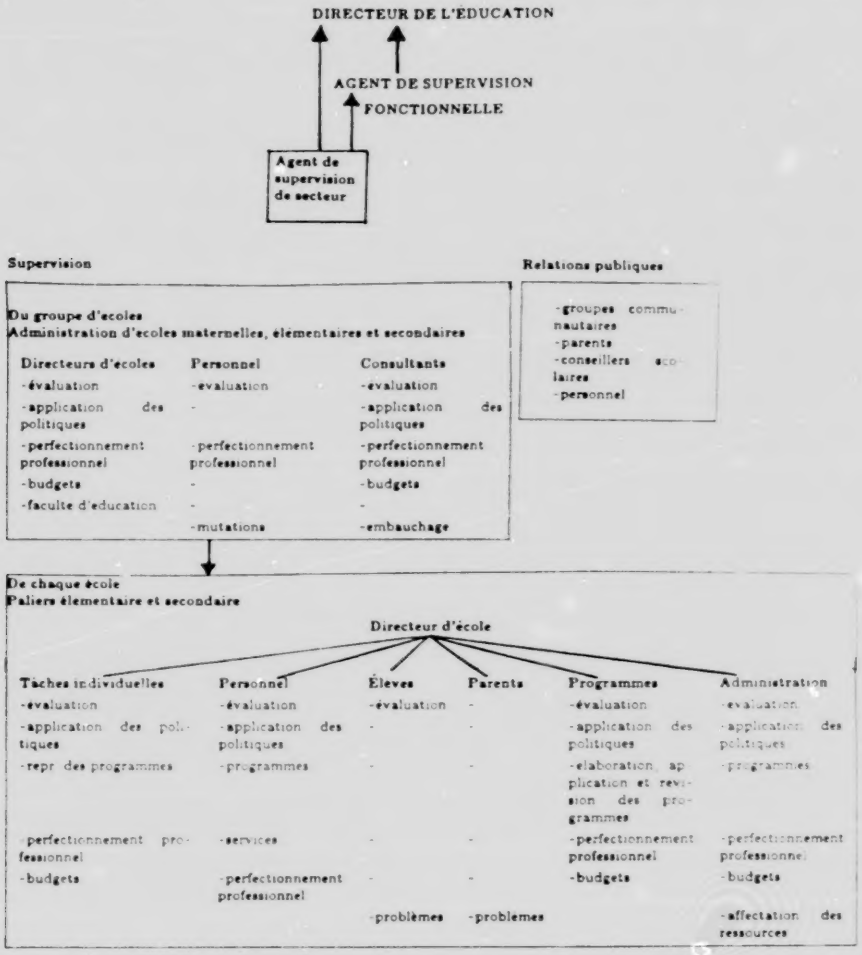
Assister aux réunions des CIPR dans les écoles.

Répondre aux appels téléphoniques des parents.

Répondre aux parents qui se préoccupent de la fermeture d'une école.

S'adresser aux groupes communautaires et interpréter pour eux les politiques du conseil.

Figure 6-7 : Profil de l'agent de supervision de secteur



L'agent de supervision de secteur commence sa journée très tôt; il quitte son domicile à 7 h 30 pour se rendre à une école éloignée dans le cadre de ses visites régulières. Dans la salle du personnel, il a la possibilité de s'entretenir brièvement avec les enseignants au moment où ils arrivent à l'école et se servent un café. Il rencontre le directeur d'école afin d'étudier avec lui les objectifs qui ont été fixés pour l'année et d'évaluer les progrès effectués en vue de leur réalisation. Après une discussion sur la situation qui prévaut à l'école, le directeur demande à l'agent comment approcher un enseignant dont certains parents se sont plaints. Les deux s'entendent sur un plan d'action, et le directeur accepte de faire rapport à l'agent sur la question. Ils parlent également des activités de perfectionnement professionnel qui se dérouleront prochainement à l'école et porteront principalement sur l'enseignement des techniques de résolution des problèmes en mathématiques.

L'agent de supervision de secteur passe ensuite quelque temps dans la classe d'un enseignant stagiaire qui doit être évalué. Au cours de la semaine précédente, l'agent et l'enseignant se sont rencontrés pour parler en général du programme de la classe et en particulier des activités de cette semaine. Ce matin, l'agent observe l'enseignant, puis discute avec lui de la façon dont le cours s'est déroulé (le directeur de l'école surveille la classe en l'absence de l'enseignant).

L'agent de supervision de secteur est maintenant en retard pour une réunion qui doit avoir lieu aux bureaux du conseil; il se presse donc d'y retourner. La rencontre porte sur l'établissement d'un programme d'aide destiné à tous les employés du conseil. Le comité a commencé à négocier avec deux agences de services et se réunit pour traiter des préoccupations qu'ont formulées les membres du personnel entre autres au sujet de la confidentialité des demandes.

Après un déjeuner rapide, l'agent retourne à son bureau où il trouve de nombreux messages téléphoniques, dont plusieurs proviennent de directeurs d'école désirant lui exposer les problèmes qu'ils ont avec certains membres de leur personnel et certains élèves, discuter de l'admissibilité d'un élève dont la résidence principale se trouve dans une autre ville ou demander des fonds pour des excursions scolaires et des activités de perfectionnement professionnel supplémentaires. Des parents ont aussi téléphoné, l'un inquiet de ce que l'infirmière-hygiéniste n'effectue pas le dépistage de la pédiculose chez les enfants, un autre mettant la compétence d'un enseignant en doute. L'agent de supervision du personnel passe le voir pour discuter des changements qu'il conviendrait d'apporter aux plans de dotation en personnel et des effets que ceux-ci auraient sur les écoles relevant du conseil.

Plus tard au cours de l'après-midi, l'agent de supervision de secteur s'en va assister à la réunion d'un CIPR de secteur, au cours de laquelle on envisage de classer plusieurs élèves parmi les enfants en difficulté et de les placer en conséquence. Après cette séance, l'un des directeurs d'école qui y assistaient reste pour discuter avec l'agent de supervision de secteur d'une soirée de rencontre avec les parents qui se tiendra prochainement, et il lui demande de venir s'adresser à eux.

Le soir, l'agent assiste à une assemblée animée convoquée pour discuter de la fermeture éventuelle d'une petite école de quartier dont l'effectif n'a cessé

de s'amenuiser depuis plusieurs années. Bien que le conseil ait établi un processus consultatif décisionnel qui a fait ses preuves, les membres de la collectivité sont d'avis qu'il n'a pas déployé tous les efforts possibles pour les informer et pour planifier de nouveaux programmes susceptibles d'attirer un plus grand nombre d'élèves. L'agent leur explique les politiques et méthodes du conseil, il écoute leurs préoccupations et tente de désamorcer la situation. On organise une rencontre de suivi entre l'agent de supervision de secteur et un petit groupe de coordination local.

Agent de supervision à fonctions combinées (sectorielles et centrales)

Ce rôle est essentiellement une variante du rôle d'agent de supervision de secteur; en effet, le titulaire remplit les fonctions de l'agent de supervision de secteur tout en assumant certaines responsabilités globales (touchant le conseil en entier). Parmi les conseils composant notre échantillon, ce rôle a été décrit dans quatre conseils d'écoles séparées, trois de petite taille et un grand, et dans quatre conseils d'écoles publiques de taille moyenne. À l'exception du grand conseil, ces conseils n'emploient pas d'agents fonctionnels de supervision en éducation (c'est-à-dire du bureau central). Les agents de supervision de secteur sont donc obligés de se charger de certaines responsabilités globales.

Lesquelles? Il semblerait que chaque conseil en décide en fonction de ses besoins particuliers. Souvent, les responsabilités précises varient d'un conseil à l'autre, mais

L'agent de supervision à fonctions combinées remplit les tâches que nous avons

nous avons tout de même été en mesure de reconnaître les sept grandes catégories suivantes :

citées plus haut pour l'agent de supervision du bureau central et l'agent de supervision de secteur.

- Services à l'enfance en difficulté
- Élaboration des programmes
  - français
  - toutes les matières
- Programmes périscolaires
  - éducation permanente
  - cours d'été
- Dotation en personnel
- Ordinateurs
- Bibliothèques et centres de documentation
- Planification
- Relations publiques

On trouvera à la figure 6-8 le profil d'emploi de l'agent de supervision cumulant des fonctions sectorielles et centrales.

Notre exemple décrit le cas d'une agente de supervision qui est responsable à la fois d'un groupe d'écoles et des services à l'enfance en difficulté dans l'ensemble du conseil.

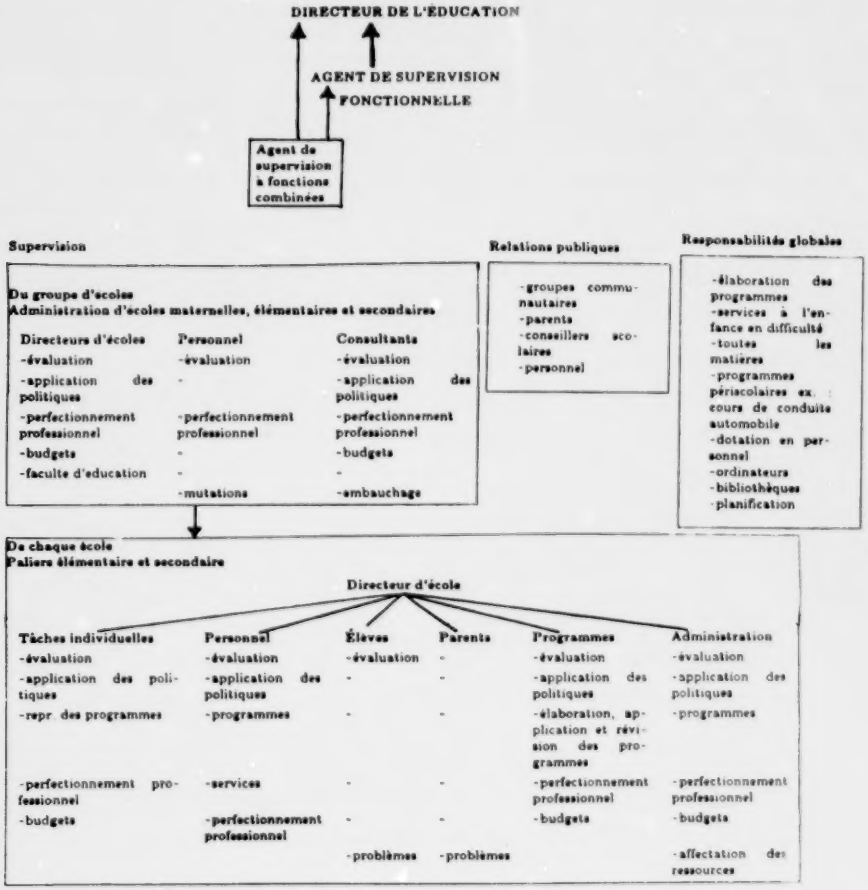
Au début de la journée, un directeur d'école l'appelle pour lui parler d'un enfant souffrant de plusieurs troubles et dont le placement pose problème. L'école et les parents ne s'entendent pas sur la marche à suivre. L'agente rappelle les procédures habituelles au directeur d'école, lui suggère diverses solutions et propose qu'une rencontre préliminaire ait lieu à l'école entre toutes les parties concernées.

Elle avait prévu de visiter une école ce matin, mais un appel du directeur de l'éducation la force à modifier ses projets. Apparemment, deux conseillers scolaires s'opposent à certains points de la politique et du plan proposés pour la création de classes de surdoués au palier élémentaire. L'agente doit rencontrer le directeur de l'éducation, les conseillers scolaires et certains membres du personnel participant à la création du programme. Elle vient à bout des oppositions en s'efforçant de clarifier le plan proposé.

Après cette rencontre, elle retourne l'appel téléphonique de deux parents mécontents du fait qu'on veuille envoyer leur enfant en difficulté d'apprentissage dans une école située à plusieurs kilomètres de leur domicile. Ils veulent qu'on s'organise pour lui dispenser l'enseignement voulu à son école actuelle. Le directeur de l'école et l'agente de supervision de secteur ont chacun rencontré ces parents à plusieurs reprises. Ils ont tous deux proposé d'appeler l'agent de supervision des services à l'enfance en difficulté pour l'ensemble du conseil. Au cours de la conversation téléphonique, les parents acceptent de se rendre aux bureaux du conseil le lendemain pour discuter du problème.

Pendant l'après-midi, l'agente doit faire subir une entrevue d'emploi à trois candidats sollicitant un poste d'enseignant occasionnel à long terme pour une classe d'élèves souffrant de troubles du comportement, l'enseignant précédent ayant dû quitter brusquement son poste pour cause de maladie. Le directeur de l'école participe lui aussi à ces entrevues.

Figure 6-8 : Profil de l'agent de supervision à fonctions combinées (sectorielles et centrales)



Une fois les entrevues terminées, l'agente choisit provisoirement un candidat à embaucher. Elle dispose maintenant de quelques minutes pour apporter des changements au plan envisagé pour la mise sur pied de classes de surdoués (celui auquel certains conseillers scolaires se sont opposés un peu plus tôt). Elle est alors interrompue par un autre agent de supervision qui a besoin de quelques renseignements au sujet du programme qui a été agréé pour la classe de déficients mentaux moyens d'une école du cycle intermédiaire.

Au moment où la journée s'achève, l'agente se demande si elle sera en mesure de se rendre demain à l'école qu'elle avait prévu visiter. En effet, elle n'a pas eu le temps de vérifer si les objectifs fixés pour l'école plus tôt pendant l'année sont en voie de réalisation.

Pendant la soirée, elle siège en tant que membre d'un groupe de travail lors d'une réunion tenue par l'Association ontarienne pour les enfants et adultes ayant des difficultés d'apprentissage. On y parle des modifications qu'il conviendrait d'apporter aux politiques du conseil à la lumière des expériences que celui-ci a vécues en appliquant les dispositions du projet de loi 82.

Sommaire des cinq rôles de supervision principaux

Les entrevues ont révélé les tâches particulières qui sont rattachées à chacun de ces rôles. Nous en donnons ici le sommaire.

Directeur de l'éducation. Le directeur de l'éducation est en général considéré par les conseillers scolaires, les autres agents de supervision et les directeurs d'école comme un élément clé du conseil. En tant que coordonnateur des fonctions du conseil, c'est-à-dire des politiques et des services éducationnels, le directeur de l'éducation établit le cadre dans lequel le conseil aborde ses problèmes et prend ses décisions. Contrairement aux autres agents de supervision, il relève directement des conseillers scolaires. Dans les petites collectivités, les directeurs de l'éducation se sentent particulièrement en évidence, puisqu'ils représentent leur conseil scolaire et le système d'éducation dans tous les aspects de leur travail.

Agent de supervision en administration des affaires. Comme nous l'avons indiqué plus haut, le rôle de l'agent de supervision en administration des affaires est assez différent de celui de l'agent de supervision en éducation. Les responsabilités sont habituellement claires et l'emploi a tendance à suivre

un cycle régulier tout au long de l'année. L'agent de supervision en administration des affaires est généralement le représentant du conseil qui négocie avec le ministère de l'Éducation pour obtenir des subventions d'immobilisation. Comme nous l'avons déjà dit, ceux qui sont employés par un conseil de taille petite ou moyenne sont souvent chargés de fonctions telles que les négociations salariales, qui seraient attribuées à un agent de supervision du personnel dans un conseil plus important. Dans les conseils de grande taille, il peut exister plusieurs postes d'agent de supervision en administration des affaires, dont les responsabilités se limitent davantage aux finances et à l'administration et dont chacun est extrêmement spécialisé.

Agent de supervision du bureau central. Les fonctions varient plus entre les divers postes d'agent de supervision du bureau central qu'entre ceux de toute autre catégorie d'agents, ce qui est avant tout attribuable au fait que les agents de supervision en administration des affaires remplissent pour la plupart un rôle spécialisé (personnel, programmes, planification) et que leur situation dépend de la taille du conseil qui les emploie. L'un des grands conseils que nous avons étudiés comportait un très grand nombre d'agents adjoints de supervision des programmes, dont les fonctions ressemblaient davantage à celles des coordonnateurs de programmes de certains conseils qu'à celles de l'agent de supervision habituel. Par exemple, ils ne disposaient d'aucune autorité hiérarchique et agissaient plutôt à titre de consultants auprès des enseignants-ressources et autres membres du personnel; ils devaient participer à l'élaboration des programmes et accorder leur appui au besoin, mais non mettre les programmes en oeuvre ou s'occuper du personnel. Dans le cadre de l'étude de notre échantillon, nous avons interrogé onze agents adjoints de supervision des programmes à l'emploi de ce conseil. Étant donné que ces postes constituent de telles anomalies (au moment de notre enquête, on était d'ailleurs en train d'en remplacer les titulaires par des fonctionnaires détachés), les commentaires et les conclusions que nous avons formulés par suite de notre analyse du rôle de l'agent de supervision du bureau central ne s'appliquent pas à eux.

Le rôle de l'agent de supervision du bureau central consiste en grande partie à élaborer des politiques, puisque celui-ci est chargé de rédiger des rapports à l'intention des conseillers scolaires. Dans les grands conseils en particulier, les personnes interrogées passaient beaucoup de temps à assister à des réunions de comité, souvent convoquées à la suite de demandes de renseignements ou autres

requêtes formulées par des conseillers scolaires et au cours desquelles elles élaboraient des politiques possibles qu'elles soumettaient ensuite aux conseillers pour qu'ils prennent une décision.

Agent de supervision de secteur. On considère souvent l'agent de supervision de secteur comme un agent de liaison, un tampon ou un lien entre le bureau central (ou système d'éducation) et les écoles. Les titulaires que nous avons rencontrés s'efforçaient, pas tous avec le même succès, de maintenir "un pied dans chaque camp"; un aspect important de leur travail consistait d'ailleurs à aider chaque groupe à comprendre le point de vue de l'autre. Dans la plupart des conseils, le poste d'agent de supervision de secteur constitue le premier échelon de la carrière d'agent de supervision, celui auquel les candidats sont embauchés et à partir duquel ils peuvent être promus à un poste d'agent du bureau central. (Ce n'est pas toujours le cas cependant, car, dans les conseils dont la structure est "horizontale", les employés sont plutôt mutés hors de ce champ d'activité ou y sont intégrés à partir d'un autre domaine.) Il semble, d'après les entrevues, que les agents de supervision de secteur aient souvent l'impression de contribuer très peu aux politiques élaborées par le bureau central et aux décisions prises par lui; pourtant on s'attend à ce qu'ils appliquent ces politiques et ces décisions dans les conseils scolaires. L'influence de l'agent de supervision de secteur dépend dans une large mesure de l'importance du budget dont il dispose; par exemple, l'agent de supervision de secteur qui est en mesure de fournir à un directeur d'école les fonds nécessaires à un programme novateur a une plus grande influence que celui qui doit se contenter de transmettre les demandes au bureau central.

Agent de supervision à fonctions combinées. Comme leur poste combine deux rôles et comporte des caractéristiques de la fonction d'agent de secteur et de celle d'agent du bureau central, ces agents de supervision exécutent des tâches fonctionnelles touchant le conseil dans son ensemble (services à l'enfance en difficulté ou planification) tout en assumant la responsabilité d'un groupe d'écoles. En pratique, leurs tâches fonctionnelles ne leur laissent souvent plus de temps pour la visite des écoles.

Autres observations sur les tâches et responsabilités

Avant de tirer des conclusions sur les tâches et responsabilités, il est important que nous fassions quelques observations complémentaires reposant sur

les réponses recueillies lors des entrevues. Elles portent sur les différentes façons dont les agents de supervision remplissent leur rôle selon le type de conseil qui les emploie, sur la délimitation de leur champ de responsabilité, les effets de la législation (en particulier le projet de loi 30) et les tâches administratives courantes.

Perceptions sur les différences entre rôles. Comme nous l'avons indiqué au début du présent chapitre, les agents de supervision sont d'avis que leur rôle varie grandement en fonction de variables telles que la région desservie, la taille du conseil ou le type d'écoles qu'il regroupe (publiques ou séparées). Ils considèrent par exemple la tâche d'agent de supervision des programmes comme très différente selon qu'elle est exercée dans le Nord ou dans le Sud de la province. Néanmoins, les profils d'emploi que nous avons élaborés ont révélé que les tâches et responsabilités ne présentaient que peu de différences importantes d'un conseil à l'autre. Comment cette contradiction peut-elle s'expliquer? La réponse la plus plausible à cette question est que certains éléments influent grandement sur le travail du titulaire sans en être le point central. Des facteurs comme la durée des déplacements et les ressources dont dispose le conseil ne semblent pas avoir d'effet sur la nature des principales tâches que doit effectuer l'agent, mais ils en ont très certainement sur la façon dont il les exécute; il faut donc en tenir compte lorsqu'on décide par exemple comment mettre les programmes-cadres en oeuvre ou organiser les activités de perfectionnement professionnel. Les agents de supervision de secteur visitent tous des écoles; ils évaluent tous des directeurs d'école et des enseignants stagiaires, ils organisent des activités de perfectionnement professionnel pour le personnel et conseillent les directeurs d'école lorsque des problèmes surviennent. Dans les petits conseils du Nord, l'accomplissement de ces tâches est compliqué par les grandes distances; en effet, les écoles sont isolées, les déplacements exigent beaucoup de temps et il est difficile de transmettre les ressources au personnel des écoles. Dans les grands conseils urbains, l'exécution des mêmes tâches est en revanche rendue difficile par le fait qu'on ne sait pas avec certitude qui en est responsable et par le manque de coordination entre le personnel du bureau central et celui des secteurs. En dépit de ces facteurs, lesquels laissent supposer que les agents de supervision ont l'impression de remplir des fonctions très différentes selon le lieu où ils travaillent, nos répondants ont décrit leur travail de façons très similaires dans les 25 conseils scolaires de notre échantillon.

Délimitation des champs de responsabilité. En analysant les données recueillies lors des entrevues, nous avons constaté un grand chevauchement des fonctions, c'est-à-dire une imprécision de la délimitation des champs de responsabilité, entre plusieurs agents de supervision du bureau central ou entre les agents qui travaillent au bureau central et ceux des conseils. Ce problème se manifeste en particulier dans les très grands conseils et dans ceux dont la taille est en voie de changer, mais moins dans les petits conseils dont la structure est stable. Si les agents ont mentionné le chevauchement et l'ambiguïté tant dans les conseils dont l'effectif s'amenuise que dans les conseils en expansion, c'est peut-être parce que, dans les deux cas, les responsabilités et les rôles rattachés aux emplois doivent être modifiés en fonction des nouveaux besoins. Qu'ils soient en déclin ou en plein essor, les conseils changent en général de structure; au moins l'un des conseils en expansion que nous avons étudiés venait, au moment de l'enquête, de créer un poste de directeur adjoint de l'éducation pour soulager le directeur de certaines de ses fonctions; les conseils en perte de vitesse avaient plutôt tendance à rendre leur structure plus horizontale et à éliminer certains postes de supervision. Au milieu de toutes ces transformations, on ne sait pas toujours très bien dans quelle mesure il y a véritablement confusion au sujet des responsabilités et s'il ne s'agit pas plutôt d'un conflit territorial.

Dans les deux plus grands conseils de notre échantillon (tous deux de la catégorie Grands1, donc situés dans des villes), la délimitation du champ de responsabilité du bureau central et de celui des secteurs est, selon les agents interrogés, particulièrement floue à cause de la taille importante de ces conseils, de leur territoire géographique et du manque de communication entre le bureau central et les conseils. Beaucoup d'agents de supervision de secteur se sont dits mécontents d'être chargés d'appliquer des politiques établies par le bureau central, lequel connaît mal la situation qui règne dans les conseils scolaires. Selon eux, ces directives centrales empiètent souvent sur leur responsabilité de gérer leur secteur en fonction des besoins qui y existent.

Il est intéressant de noter que le problème du chevauchement et de l'ambiguïté des responsabilités se pose de façon moins aigue chez les agents de supervision en administration des affaires, donc on pense que les responsabilités sont plus clairement définies. Comme l'ont souligné les répondants, les agents de supervision en administration des affaires ne possèdent pas les mêmes qualifications et compétences que les autres catégories d'agents, et leurs

fonctions se distinguent plus aisément. Toutefois, en dehors de la fonction administration des affaires, il se peut qu'on ne sache pas bien à qui incombe la responsabilité des questions financières et budgétaires; par exemple, on ne saura peut-être pas si un agent donné possède les pouvoirs nécessaires pour libérer des fonds en vue d'un projet particulier.

Effets du projet de loi 30. L'un des facteurs qui touchent particulièrement les conseils d'écoles séparées est l'octroi de fonds aux écoles secondaires catholiques. Les conseils concernés se trouvent aux prises avec la foule de problèmes logistiques qu'entraîne cette nouvelle loi et qui ont rapport entre autres à la dotation en personnel, à l'effectif, à l'élaboration de programmes pour le palier secondaire et au financement. Ces problèmes ont surtout été signalés par les personnes interrogées dans les conseils d'écoles séparées, mais les agents des conseils d'écoles publiques ont indiqué qu'ils faisaient face à des situations qui leur sont complémentaires, par exemple les enseignants du palier secondaire récemment devenus excédentaires, le déménagement ou la fermeture possible de certaines écoles secondaires et les difficultés que créent la compression des budgets.

Tâches administratives courantes. Il semble que la presque totalité des agents de supervision assument des fonctions administratives; ils n'ont cependant pas toujours mentionné clairement ce fait en décrivant leurs tâches. Peut-être considéraient-ils ces tâches comme courantes et supposaient-ils qu'elles faisaient partie intégrante des fonctions d'un cadre et gestionnaire.

Récapitulation des profils d'emploi

De l'examen des profils et représentations schématiques des rôles de supervision (figures 6-1 à 6-8), on peut tirer plusieurs conclusions :

- Les descriptions d'emploi, bien qu'incomplètes, exposent les responsabilités des agents de supervision d'une manière qui correspond aux descriptions que les titulaires ont données de leurs tâches réelles.
- Les rôles de supervision peuvent être classés en cinq catégories générales, supposant chacune des fonctions quelque peu différentes : directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées.
- À l'intérieur de chacune de ces cinq catégories de rôles, les tâches et les responsabilités se ressemblent d'un conseil à l'autre. En d'autres termes, un directeur de l'éducation ou un agent de supervision de secteur effectue à peu près les mêmes tâches quel que soit le conseil qui l'emploie. Nous avons constaté certaines différences attribuables à la taille des conseils, mais les responsabilités et la nature des

tâches ne semblent pas influencées par la région desservie et le type d'écoles que regroupe un conseil (publiques ou séparées). Nous sommes conscients du fait que cette conclusion contredit l'opinion exprimée par de nombreux agents qui considèrent leur rôle comme très différent dans le Nord ou dans un conseil scolaire donné. On attribue une telle perception à des facteurs comme le temps de déplacement d'une école à l'autre, l'accessibilité des ressources et les politiques officielles et officieuses des conseils, lesquels touchent tous les aspects du travail des agents. Si l'on s'attache aux tâches et responsabilités réelles des agents ainsi qu'à la nature du travail qu'ils effectuent, on se rend compte que les postes d'agent de supervision se ressemblent beaucoup plus partout en Ontario qu'on ne le croit d'ordinaire.

6.2.3. Analyse des actions et de leur contenu

Dans l'étape suivante de notre analyse, nous avons examiné de plus près les tâches inhérentes aux diverses catégories de rôles. Jusqu'à maintenant, nous avons conclu que le travail des agents de supervision ne varie pas beaucoup selon la région, le type d'écoles que regroupent les conseils (publiques ou séparées) ou même la taille des conseils, mais que chacun des rôles recensés se compose de tâches distinctives. Dans la présente section, nous étudierons ces tâches plus attentivement afin de déterminer si les divers rôles d'agent de supervision comporte des similitudes fondamentales.

Dans chaque catégorie de rôles, les tâches se composent de deux éléments : l'action elle-même et l'objet, ou contenu, de l'action. Par exemple, l'action de formuler un plan de mise en oeuvre des programmes s'effectue dans le domaine des programmes, tandis que l'action consistant à mener des négociations salariales se déroule dans le secteur du personnel. Comme exemples d'actions, nous pouvons citer la révision, l'évaluation, la gestion, la planification, la formulation de recommandations et la négociation, et comme exemples de contenu, les questions financières, les problèmes politiques, les programmes, le personnel ou la supervision des écoles. Nous pouvons nous demander quelles tâches accomplissent les agents de supervision et sur quel domaine portent ces actions, c'est-à-dire quel en est le contenu.

Actions

Nous étudierons d'abord les actions. Bien que ce ne soit pas toujours facile, on peut arriver à distinguer entre les actions exigeant une autorité hiérarchique (gérer, superviser, assurer le respect des politiques, évaluer) et les fonctions de cadre conseil (consulter, conseiller, servir d'agent de liaison et fournir un appui). Certaines actions combinent cependant les rôles de cadre

hiérarchique et de cadre conseil (négocier, planifier, mettre des politiques ou des programmes en oeuvre, coordonner). Lorsqu'on analyse les tâches de cette façon, les actions représentent les compétences de l'agent de supervision et l'objet, ou contenu, de ces actions représentent ses connaissances.

Quelle est l'utilité de cette approche dans la pratique et comment nous éclaire-t-elle sur le rôle de l'agent de supervision? Comme l'indiquent les descriptions qui suivent, nous pouvons, grâce à cette approche, diviser les tâches des agents de supervision en leurs composantes, ce qui nous permet de reconnaître les principales compétences auxquelles les agents ont recours pour effectuer leur travail.

Voici la description de certaines des actions clés inhérentes au rôle d'agent de supervision.

- Réviser et évaluer : étudier les actions passées, poser un jugement sur le rendement et indiquer les améliorations possibles.
- Offrir conseils et soutien : il peut s'agir de fournir des renseignements, des conseils ou des ressources.
- Élaborer et formuler : l'agent peut effectuer seul ou en collaboration cette tâche qui peut consister à élaborer des propositions, à formuler des politiques possibles et à en déterminer les répercussions.
- Coordonner : connaître et gérer tous les aspects d'une fonction, de différentes écoles ou, dans le cas d'un directeur de l'éducation, d'un conseil complexe.
- Assurer le respect des politiques : surveiller ou gérer la mise en oeuvre d'un politique ou d'un plan. L'agent peut effectuer cette tâche en tant que "moniteur" ou "inspecteur", ces deux rôles pouvant être incomplets.
- Résoudre des problèmes : résoudre les problèmes qui surviennent dans le cadre du travail, soit des problèmes que l'agent a lui-même remarqué ou des problèmes que d'autres personnes ont porté à son attention. Cette tâche consiste souvent à parer à des problèmes, c'est-à-dire à déceler les problèmes potentiels et à agir avant de perdre le contrôle de la situation.
- Planifier et prévoir : d'après des renseignements à jour, prévoir les développements futurs et établir des objectifs ou des plans généraux ou détaillés.

Contenu

L'objet, ou contenu, d'une action désigne le cadre où elle s'exerce. Le titulaire assume des responsabilités dans un domaine particulier des activités du

conseil, et il se sert de connaissances données selon les questions à traiter. Comme on pouvait s'y attendre, le contenu des actions varie selon les rôles, mais voici les principaux domaines de travail :

- Programmes (entre autres pour l'enfance en difficulté).
- Personnel (dotation, conventions collectives).
- Finances (budgets, priorités financières).
- Perfectionnement professionnel (des directeurs d'école et enseignants).
- Installations d'apprentissage (construction, agrandissement, entretien des écoles).

Nous avons dressé pour chacun des rôles de supervision une grille où les actions figuraient sur un axe et les domaines de travail, sur l'autre. Nous en avons tiré une grille générale (tableau 6-2), qui constitue presque une description d'emploi maîtresse et dont chaque case représente une tâche ou une responsabilité type. Nous avons réalisé notre grille en suivant la méthode proposée par Miklos (1965), qui a décrit de cette manière le rôle du directeur d'école. Le tableau 6-2 renferme des exemples de tâches types rattachées aux divers rôles de supervision, exemples cités par les agents lors des entrevues.

Tableau 6-2 : Grille des tâches de l'agent de supervision (action et contenu)

Objet ou contenu	Programmes	Personnel	Finances	Perfectionnement professionnel	Installations
Action					
Réviser et évaluer	Participer à la révision ministérielle des programmes du palier élémentaire ou du cycle moyen.	Réviser et évaluer les politiques afin d'éviter le double emploi.	Évaluer les budgets des écoles et des départements.	Évaluer les besoins des enseignants et directeurs d'école en matière de perfectionnement professionnel.	Dans les conseils en déclin, déterminer si certaines petites écoles doivent rester ouvertes.
Offrir conseils et soutien	Rencontrer les consultants pour les aider à établir des plans. Leur fournir les ressources nécessaires.	Remplir le rôle de secrétaire auprès du comité sur le personnel établi par les conseillers scolaires.	Indiquer aux conseillers scolaires les répercussions budgétaires des politiques qu'ils proposent.	Conseiller les directeurs d'école sur l'élaboration d'un plan de perfectionnement professionnel pour leur école et sur sa réalisation.	Collaborer avec une collectivité attendant l'ouverture d'une école.
Élaborer et formuler	Élaborer des plans de mise en oeuvre des programmes. Formuler des politiques relatives aux programmes qui seront soumises à l'approbation du conseil.	Formuler des politiques de gestion du personnel respectant les directives d'action positive.	Élaborer des méthodes d'établissement des budgets.	Formuler une politique de perfectionnement professionnel pour le conseil et la justifier.	Collaborer avec l'architecte à la conception d'une nouvelle aile pour une école.
Coordonner	Coordonner la création du matériel pédagogique.	Coordonner l'application des politiques de gestion du personnel pour en assurer l'uniformité.	Coordonner le processus d'établissement des budgets dans tout le conseil.	Coordonner la réalisation des plans de perfectionnement professionnel afin d'éviter les lacunes.	Surveiller la construction d'une école afin de s'assurer qu'elle sera prête en septembre.
Négocier		Procéder à des négociations salariales avec la Fédération des enseignants.	Négocier de manière suivie avec diverses fonctions au sujet des budgets dont les parts ont déjà été assignées.		Négocier avec le conseil de l'autre système (public ou séparé) au sujet des bâtiments excédentaires.

Tableau 6-2 : Grille des tâches de l'agent de supervision (action et contenu) (suite)

Objet ou contenu / Action	Programmes	Personnel	Finances	Perfectionnement professionnel	Installations
Assurer le respect des politiques	Veiller à la mise en oeuvre des programmes. S'assurer que toutes les procédures d'identification des enfants en difficulté sont conformes à la législation et sont suivies.	Appliquer toutes les conventions collectives et les modèles de dotation en personnel.	Surveiller l'application des directives budgétaires.	Veiller à ce que tous les enseignants aient l'occasion de se perfectionner.	S'assurer que les bâtiments respectent toutes les exigences de sécurité et d'hygiène.
Résoudre des problèmes	Répondre aux objections des conseillers scolaires au sujet des directives du ministère.	Régler les problèmes des employés (congés autorisés, difficultés personnelles, etc.).	Collaborer avec d'autres agents de supervision afin de répartir les fonds pour lesquels divers groupes se font concurrence.	Tenter de trouver des locaux et des ressources qui conviennent aux programmes de perfectionnement professionnel.	Parlementer avec une collectivité qui s'oppose à la fermeture d'une école.
Planifier et prévoir	Élaborer des plans de mise en oeuvre des programmes.	Prévoir les besoins du personnel et déterminer la manière de les satisfaire.	Établir les priorités et estimer les dépenses à long terme.	Élaborer et appliquer des programmes de reconnaissance des qualités de chef chez les employés.	Prévoir l'effectif et élaborer des plans tenant compte de sa fluctuation.

En examinant le tableau 6-2, on constate que les tâches de l'agent de supervision touchent des domaines très variés, mais que les actions qu'elles supposent sont similaires et que ce qui les différencie principalement est leur objet. Pour mettre notre idée davantage à l'épreuve, nous avons dressé des grilles de ce genre pour les cinq rôles de supervision clés (directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées). Si nous ne reproduisons pas ces grilles ici, c'est qu'après les avoir comparées, nous nous sommes rendu compte que les actions ne varient pas systématiquement d'un rôle à l'autre contrairement à leur contenu. Dans toutes les catégories de rôles, un noyau commun d'actions composait la plus grande part du travail de l'agent de supervision. Parmi les

actions clés, citons : "réviser et évaluer", "offrir conseils et soutien", "élaborer et formuler", "planifier et prévoir" et "assurer le respect des politiques" (qui comprend souvent la mise en oeuvre). La tâche consistant à résoudre des problèmes dans la fonction personnel, par exemple, porte sur d'autres situations que dans la fonction finances, mais elle exige les mêmes techniques. De même, l'action consistant à "offrir conseils et soutien" peut s'adresser à des conseillers scolaires ou à des directeurs d'école, mais son contenu a toutes les chances d'être très similaire dans les deux cas. En d'autres termes, les tâches peuvent sembler très différentes parce qu'elles se déroulent dans différents champs de spécialisation (ou domaines de travail), mais un examen attentif révèle que les tâches se ressemblent plus qu'il n'y paraît au premier abord. Cette découverte a des répercussions importantes sur la sélection et la formation : si les agents de supervision assument un noyau de tâches qui leur est commun, on devrait pouvoir déterminer à quel ensemble de compétences ils ont tous recours.

La figure 6-9 donne une vue d'ensemble des principaux éléments composant le travail de supervision, tels qu'ils sont ressortis des réponses sur les tâches et les responsabilités recueillies lors des entrevues. Nous parlerons des "contacts" dans la section suivante.

6.3. Relations de travail

Quand nous leur avons demandé de décrire les principales tâches et responsabilités rattachées à leur emploi, nos répondants ont presque invariablement décrit des fonctions comportant des relations avec d'autres personnes. Les relations de travail constituent un élément clé du rôle d'agent de supervision, dont on ne saurait trop souligner l'importance. Pour la plupart des emplois de supervision, les contacts sont le travail. En d'autres termes, les discussions, les négociations, la coordination, l'évaluation, les réunions n'auraient pas de sens sans les autres personnes qui y participent; le système qu'administrent les agents de supervision repose entièrement sur les personnes qui le composent. L'agent de supervision exécute un très petit nombre de ses tâches seul. C'est le cas en particulier de la rédaction des rapports; mais, même là, cette tâche n'est qu'une étape d'un processus. En effet, il faut d'abord avoir rassemblé des données en consultant les membres du conseil; après la rédaction, on doit persuader les autres intervenants d'accepter les conclusions ou les recommandations du rapport, ce qui en déterminera l'efficacité en dernière analyse.

Figure 6-9 : Éléments principaux du travail de supervision

Responsabilités

Tâches

Actions	Objet ou contenu	Contacts
- réviser et évaluer - offrir conseils et soutien - élaborer et formuler - coordonner - négocier - assurer le respect des politiques - résoudre des problèmes et des conflits - planifier et prévoir	- programmes - personnel - finances - perfectionnement professionnel - installations	- conseillers scolaires - directeur de l'éducation - autres agents de supervision - directeurs d'école - autres

L'établissement et le maintien de relations avec un réseau de gens constitue un aspect important de toutes les tâches de gestion, c'est bien connu (Mintzberg, 1973); McLeod (1980) l'a d'ailleurs noté dans son étude sur les directeurs de l'éducation de l'Ontario.

6.3.1. Groupes et personnes

Pratiquement tous les agents de supervision font affaire avec les conseillers scolaires, le directeur de l'éducation, les autres agents de supervision et les directeurs d'école, ces derniers ayant été mentionnés surtout par les agents de secteur et les agents à fonctions combinées. En plus de ces quatre groupes principaux, les agents en ont nommé d'autres, bien que moins souvent : personnel de soutien (consultants, coordinateurs, enseignants-ressources et personnel du service psychologique), enseignants et groupes externes (parents, groupes communautaires, médias, ministère de l'Éducation, organismes sociaux et agents de supervision des autres conseils, en particulier dans le cas des directeurs d'école).

On comprendra combien il est difficile de décrire, de quantifier et d'analyser ce réseau de relations en lisant le passage suivant tiré de l'entrevue d'un agent de supervision du bureau central chargé des services à l'enfance en difficulté dans un conseil de la catégorie Grands2 :

> "Tous reconnaissent qu'ils peuvent établir des relations; il n'y a qu'à décrocher le récepteur du téléphone. Je rencontre les agents de supervision provinciaux quatre fois par an. Je rencontre souvent le directeur de l'éducation; nous avons une réunion officielle avec lui tous les lundis (...) Il existe de toute évidence un réseau de relations entre tous les agents de supervision, une action concertée. Une fois par mois, je rencontre un agent de liaison représentant chaque comité de directeur d'école et je discute avec les deux groupes de temps à autre. Je rencontre les représentants des groupes d'écoles relevant de ma compétence, lorsqu'ils me le demandent, ainsi que les membres des comités de conseillers scolaires, des comités sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, des comités sur les surdoués et la révision des cas d'enfants en difficulté. Les conseillers scolaires communiquent individuellement avec moi au sujet des rapports; ils entrent directement en contact avec moi pour me parler de cas particuliers, recherchant des conseils et en donnant. Il s'agit là de résoudre des problèmes et d'en déterminer les répercussions pour les cas futurs. Je rencontre aussi des groupes de parents."

Nous disposons d'une énorme quantité de données extrêmement variées sur les contacts des agents de supervision. En ce qui concerne les interactions avec toutes les personnes et tous les groupes susmentionnés, les agents interrogés ont parlé de la fréquence des réunions tant officielles qu'officieuses, de l'objet des conversations et des difficultés que posent ces relations. Ce qui ressort clairement de ces données, c'est que les contacts, établis principalement pour résoudre des problèmes, constituent la caractéristique la plus frappante du rôle d'agent de supervision. Les agents de supervision de secteur disent par exemple recevoir de dix à douze appels téléphoniques par jour de la part de directeurs d'école demandant des renseignements et des conseils ou signalant les problèmes auxquels ils font face. La plupart des contacts interpersonnels sont imprévisibles, et les agents les décrivent comme se produisant en réaction à un problème particulier. Le rythme de travail est parfois effréné, parfois lent. Les agents considèrent que les brèves rencontres se produisant "selon les besoins" tout au long de la journée sont essentielles s'ils veulent se tenir au courant de ce qui se passe dans le conseil. Selon de nombreux agents, c'est par elles qu'ils obtiennent les renseignements les plus utiles sur la situation qui prévaut à l'intérieur et à l'extérieur de leur conseil scolaire.

Les réunions prévues à intervalles réguliers constituent bien sûr un élément important du travail des agents de supervision. Ils consacrent beaucoup de temps

et d'énergie entre autres à assister à des réunions de comités chargés d'élaborer des politiques et de les mettre en oeuvre. La participation à ces activités semble être vitale pour le rôle d'agent de supervision. Les agents ont souvent fait remarquer, cependant, que le fait de passer tant de temps en réunion les empêche de bien remplir leur rôle dan son ensemble, c'est-à-dire de s'occuper de l'aspect éducationnel. (Ce sont surtout les agents de secteur qui ont signalé cette situation.)

Nous résumons ci-dessous les points saillants concernant les relations avec chacun des quatre groupes clés mentionnés par les agents interrogés :

. Conseillers scolaires : La fréquence et la nature des interactions avec les conseillers scolaires varient d'un rôle de supervision à l'autre.

- Les directeurs de l'éducation ont déclaré être, en leur qualité de secrétaire de leur conseil, en constante relation avec les conseillers scolaires, mais c'est avec le président du conseil qu'ils traitent le plus souvent. L'idée qu'on se fait en général du conseil qui élabore des politiques et des administrateurs qui les appliquent n'est pas vraiment de fondement, car elle est trop simpliste. Le directeur de l'éducation fait des suggestions et détermine les répercussions que les idées des conseillers peuvent avoir sur les politiques; souvent il façonne les vues des conseillers. Idéalement, la relation qui unit les conseillers scolaires et le directeur de l'éducation repose sur la collaboration; en pratique cependant, cet idéal est rarement atteint. Le directeur de l'éducation contrôle dans une très grande mesure le mode de communication des conseillers avec le reste du conseil. Dans certains conseils, toutes les communications entre conseillers et agents de supervision doivent passer par le directeur de l'éducation; cependant, dans la plupart des conseils, il n'en est pas ainsi.

  L'importance des contacts entre les autres agents de supervision et les conseillers scolaires varie non seulement selon la structure de ces communications, mais aussi selon les rôles de supervision.

- Les agents de supervision en administration des affaires remplissent en général la fonction de secrétaire auprès du comité des finances du conseil et sont donc en relation constante avec les conseillers scolaires. Ils calculent les frais qu'entraîneront diverses politiques et font rapport sur la surveillance des questions financières et budgétaires. Ils ne semblent pas tous exercer la même influence sur le conseil pour ce qui est des questions financières. Dans les conseils de grande taille employant plusieurs agents de supervision en administration des affaires, ceux-ci ne traitent pas tous directement avec les conseillers scolaires.

- Les agents de supervision du bureau central rédigent des comptes rendus sur leurs propres fonctions, répondent aux questions des conseillers et, surtout au sein des grands conseils, préparent fréquemment des rapports sur divers problèmes. Ils élaborent souvent plusieurs plans en réponse à des demandes formulées par

les conseillers, plans qui ne correspondent pas toujours à leur opinion sur l'ordre de priorité des problèmes et sur la façon de les résoudre. D'après les renseignements fournis par les agents de supervision du bureau central, on constate que la fréquence de leurs contacts avec les conseillers varie grandement : certains disent avoir des échanges quotidiens avec les conseillers, tandis que d'autres ne leur parlent qu'une fois par mois.

- Les agents de supervision de secteur traitent avec les conseillers scolaires au sujet de problèmes scolaires locaux que ceux-ci leur ont en général demandé de régler. Il semble que les conseillers préfèrent communiquer directement avec l'agent concerné pour obtenir des renseignements.

. Directeur de l'éducation. Pour de nombreux agents de supervision, le directeur de l'éducation est le principal contact au sein du conseil, une personne avec laquelle ils ont des relations tant officielles qu'officieuses. C'est le directeur de l'éducation qui oriente l'action du conseil et indique à ses membres quels objectifs poursuivre. La fréquence des contacts varie en fonction de la taille du conseil et du rôle de supervision. Dans les conseils de taille petite ou moyenne, les agents de supervision rencontrent en général régulièrement le directeur de l'éducation, que ce soit de manière officielle ou officieuse. Il en va autrement dans les grands conseils, surtout dans ceux qui comportent plusieurs échelons de supervision. Le directeur de l'éducation s'efforce d'ordinaire de demeurer accessible, mais les agents de supervision de secteur et les agents adjoints par exemple sont plus souvent en rapport avec leur supérieur immédiat, ou peut-être avec un directeur de l'éducation associé ou adjoint, qu'avec le directeur de l'éducation, que la plupart ne voient jamais. Dans ces conseils, ce sont les agents de supervision principaux et les directeurs associés ou adjoints qui traitent avec le directeur de l'éducation, puis transmettent les politiques et les idées au reste du conseil.

. Autres agents de supervision. Dans de nombreux conseils, en particulier au sein du bureau central, les agents de supervision ont des contacts réguliers et presque continus avec leurs collègues. Dans le cadre de leurs relations, les agents de supervision discutent des politiques, échangent des renseignements, établissent et entretiennent un esprit de collaboration, argumentent et négocient sur divers problèmes, etc.

. Directeurs d'école. Sauf dans les conseils de très petite taille, le directeur de l'éducation communique en général avec les directeurs d'école principalement par l'intermédiaire des associations les regroupant. Il a aussi de fréquentes réunions avec des représentants afin d'échanger des renseignements avec eux, d'éviter et de résoudre des problèmes. Le directeur de l'éducation rencontre aussi des groupes de directeurs d'école pour connaître les objectifs de ces derniers et leur communiquer les siens, pour écouter l'exposé de leurs problèmes et répondre à leurs questions. Les agents de supervision en administration des affaires ont de fréquents contacts avec les directeurs d'école, surtout au sujet de demandes de ressources et de questions financières.

C'est chez les agents de supervision du bureau central que la fréquence des rapports avec les directeurs d'école varie le plus; en effet, certains ne les rencontrent pratiquement jamais, tandis que d'autres, comme les agents de supervision du personnel ou des programmes, peuvent

avoir des rapports réguliers avec eux pour traiter de questions diverses concernant l'application des conventions collectives ou la révision des programmes.

Les agents de supervision de secteur et les agents à fonctions combinées ont généralement des contacts quotidiens avec les directeurs des écoles relevant de leur compétence, tant au téléphone que face à face. L'une ou l'autre des parties peut établir la communication, qui peut porter sur n'importe laquelle des questions relatives aux rapports entre le conseil et les écoles ou à l'application des politiques du conseil.

Les agents de supervision traitent aussi avec d'autres groupes qui jouent peut-être au sein du conseil un rôle aussi important que les quatre grands groupes susmentionnés; les agents ont cependant des contacts moins fréquents avec ces groupes, qui exercent donc une influence moindre sur leurs fonctions. Il s'agit entre autres des enseignants, du personnel de soutien comme les consultants et les enseignants-ressources, des employés de bureau, des parents, des groupes communautaires et des médias. Ce sont les directeurs de l'éducation et les agents de supervision principaux du bureau central qui s'adressent le plus souvent aux médias; nous avons cependant rencontré un directeur de l'éducation qui laissait cette responsablilité entièrement aux conseillers scolaires. Les conseils perçoivent les entrevues avec la presse comme très importantes, car elles contribuent à façonner l'image que le public et la collectivité se font d'eux.

Dans toute cette discussion des relations de travail, il importe de noter que celles-ci ne doivent pas être considérées comme des fins en soi, mais comme le moyen d'accomplir des tâches. En d'autres mots, l'aptitude aux relations humaines n'est pas ici la question centrale; les agents de supervision traitent avec d'autres pour régler des conflits, persuader les conseillers scolaires d'adopter une politique donnée, négocier une entente salariale satisfaisante ou convaincre des parents que les dirigeants de l'école que fréquentent leurs enfants sont en train de résoudre de manière satisfaisante les problèmes rencontrés. Les communications constituent l'aspect primordial du rôle de l'agent de supervision, car elles permettent à ce dernier d'exécuter ses tâches.

Groupes influant sur la gestion du temps. Nous avons demandé à nos répondants de nous indiquer avec quelles personnes ou quels groupes ils passent le plus de temps. D'après de nombreux agents de supervision, cette situation varie selon les événements survenant au travail; en général cependant, ce sont

les conseillers scolaires, le directeur de l'éducation et les autres agents de supervision qu'ils ont le plus souvent mentionnés (voir le tableau 6-3 pour les pourcentages).

Tableau 6-3 : Les groupes avec lesquels les agents de supervision passent le plus de temps

Groupe	% des agents qui l'ont mentionné
Conseillers scolaires	41 %*
Directeur de l'éducation	20 %
Autres agents de supervision	39 %
Directeurs d'école	27 %
Enseignants	5 %
Personnel de leur propre bureau	5 %
Autres	12 %

*Le total des pourcentages dépasse les 100 %, car certains répondants ont mentionné plus d'un groupe.

Bien que le directeur de l'éducation n'ait été cité que par 20 p. 100 des agents, ce chiffre ne représente sans doute pas l'importance réelle des contacts avec lui. Les répondants ont souvent fait remarquer que, bien que le directeur de l'éducation formule rarement une demande directe, lorsqu'il en fait une, elle a la priorité.

6.3.2. Les attentes des autres groupes à l'égard des agents de supervision

Nous disposons de trois sources de données sur ce sujet : ce que les agents de supervision pensent que l'on attend d'eux et leur opinion sur le caractère réaliste de ces attentes, les attentes formulées par les conseillers scolaires à l'égard des directeurs de l'éducation et des autres agents de supervision ainsi que les vues des directeurs d'école. Comme nous l'avons déjà dit, dans chacun des conseils de notre échantillon, nous avons interrogé le président de l'association des directeurs d'école. Nous avons demandé à ces derniers ce qu'ils considéraient comme des éléments importants des rôles de directeur de l'éducation, d'agent de supervision du bureau central et d'agent de supervision de secteur.

Selon la majorité (71 p. 100) des agents de supervision, les attentes que nourrissent les autres groupes à leur égard sont réalistes. De l'avis du reste des agents cependant, certaines attentes sont contradictoires ou exagérées. Les agents ont par exemple déclaré que les parents et les groupes communautaires surestiment souvent leurs pouvoirs et attendent d'eux plus que ce qu'ils peuvent faire. En général, on a constaté que, plus une personne ou un groupe connaît le rôle de l'agent de supervision, plus ses attentes à son égard sont réalistes.

Les attentes des divers groupes à l'égard du rôle de directeur de l'éducation. Les paroles de l'un de nos répondants résument bien ce que les directeurs d'école espèrent de ce rôle : "Le directeur de l'éducation devrait agir comme un directeur de l'éducation." En d'autres termes, il devrait diriger et orienter les activités du conseil scolaire dans son ensemble. Pratiquement tous les directeurs d'école ont déclaré que le directeur de l'éducation remplit une fonction importante en tout qu'agent de liaison entre les conseillers scolaires et le reste du conseil, et ils estiment qu'il doit défendre leurs intérêts auprès des conseillers. Selon eux, le directeur de l'éducation doit prévoir les besoins du conseil scolaire et répartir les ressources de manière à les satisfaire. Un certain nombre de directeurs d'école ont mentionné l'importance d'une direction symbolique ou de cérémonie, où le directeur de l'éducation se fait voir partout dans le conseil scolaire en remplissant diverses fonctions de chef.

Les conseillers scolaires s'entendent en très grande majorité sur ce qu'ils attendent du directeur de l'éducation. Selon eux, il assume la responsabilité du conseil en dernier ressort et doit fixer des objectifs, veiller à l'application des politiques du conseil et du ministère et établir le cadre dans lequel les membres du personnel pourront travailler de concert. Ces fonctions supposent l'administration de tous les éléments du conseil, dont les politiques financières et les conventions collectives. Un nombre moins grand de conseillers que de directeurs d'école ont souligné qu'il importait que le directeur de l'éducation dirige réellement le conseil, sans doute parce qu'ils ont le sentiment de partager cette responsabilité. Les conseillers considèrent néanmoins le directeur de l'éducation comme un élément clé du conseil, comme le lien entre eux et les enseignants, les parents, les élèves, la collectivité et l'administration gouvernementale.

Les conseillers scolaires ont énoncé clairement les services que le directeur de l'éducation devrait leur fournir. Nous avons pu classer leurs réponses selon les catégories suivantes :

- Information et conseils. Les conseillers désirent obtenir des renseignements complets et fiables de la part du directeur de l'éducation; mais ce qu'ils veulent surtout, ce sont des avis, des recommandations et une orientation. Cette attente a été formulée par presque tous les conseillers que nous avons interrogés et semble revêtir une extrême importance pour eux. L'un des conseillers est même allé jusqu'à dire que le directeur devrait amener les conseillers scolaires à reconnaître les répercussions de leurs propres idées. Bref, le directeur de l'éducation doit protéger les conseillers contre les conséquences inattendues de leurs actions.
- Sens aigu de la politique. Ce facteur recoupe en partie le point précédent, en ce sens que les conseillers supposent que le directeur de l'éducation les informera des répercussions politiques des politiques qu'ils proposent. Il y a plus cependant. Comme un conseiller l'a déclaré : "Le directeur de l'éducation doit prévoir les gestes des divers conseillers et autres intervenants du conseil et avoir pensé à une solution pouvant satisfaire toutes les parties."
- Accessibilité. Les conseillers scolaires s'attendent à ce que le directeur de l'éducation soit accessible et les appuie; certains sont même allés jusqu'à dire qu'il devrait être à leur disposition jour et nuit, sept jours par semaine.
- Application des politiques. Comme on pouvait le prévoir, les conseillers s'attendent à ce que le directeur de l'éducation appliquent les décisions du conseil. Certains répondants ont même affirmé que le directeur doit se rappeler qu'il ne dirige pas le conseil.
- Relations publiques. Les conseillers s'attendent à ce que le directeur de l'éducation représente le conseil et s'adonne à des activités de relations publiques en son nom au sein de la collectivité.
- Intégrité. Les conseillers attendent une honnêteté et une franchise totales de la part du directeur de l'éducation et veulent être certains qu'il n'empruntera pas de chemins tortueux.

Dans les petits conseils scolaires, les conseillers pensent que le directeur de l'éducation devrait se faire voir et connaître dans la collectivité, une attente que personne n'a formulée dans les conseils de grande taille.

Les attentes des autres agents de supervision. Nous avons demandé aux directeurs d'école ce qu'ils attendent des agents de supervision du bureau central et des agents de secteur; il est cependant intéressant de noter que la plupart des directeurs d'école semblent penser d'abord aux agents de secteur, probablement parce que ce sont avec eux qu'ils ont le plus de rapports dans le cadre de leur travail courant. Les directeurs d'école souhaitent que les agents de supervision de secteur les tiennent au courant des nouvelles questions et

orientations émanant du conseil et du bureau central et leur fournissent ressources et soutien. Ils s'attendent aussi à ce que les agents de secteur servent de tampons entre les conseillers et les écoles en cas de problèmes.

Les présidents des conseils dérisent que les agents de secteur soient sensibles aux questions politiques et tiennent les conseillers au courant. Ils s'attendent à ce que, sous la gouverne de ces agents, les écoles soient gérées efficacement. On ne prétend pas que les agents de secteur participent aux débats politiques à l'échelle du conseil, seulement qu'ils en soient informés et qu'ils énoncent la position du conseil de manière positive dans leurs rapports avec les enseignants, les parents et la collectivité dans son ensemble.

En général, les agents de supervision du bureau central ont des relations moins directes avec les directeurs d'école, ce qui influe sur les attentes que ces derniers nourrissent à l'égard des agents du bureau central. Les directeurs d'école s'attendent d'ordinaire à ce que les agents de supervision du bureau central leur fournissent des renseignements sur leurs fonctions et soient en mesure de répondre à leurs questions.

Les conseillers scolaires souhaitent que les agents de supervision du bureau central veillent à ce que leurs fonctions se déroulent correctement, qu'ils leur fournissent des renseignements sur demande, qu'ils remplissent le rôle de secrétaire auprès de divers comités mis sur pied par eux et qu'ils les tiennent parfaitement au courant des difficultés qui risquent de survenir.

6.4. Le milieu de travail immédiat

6.4.1. La gestion du temps

Nombre d'heures et de soirées de travail par semaine

Nous avons demandé aux agents de supervision de nous indiquer combien d'heures compte leur semaine de travail normale et à combien de réunions ils assistent habituellement le soir en une semaine. Pour le nombre d'heures de travail par semaine, la médiane se situait à 50 heures, c'est-à-dire que la moitié des répondants ont indiqué 50 heures ou moins et l'autre moitié, plus de 50 heures. Le nombre moyen de soirées passées en réunion était de deux. En général, ce sont les directeurs de l'éducation qui signalent le plus grand nombre d'heures de travail (de 60 à 65 par semaine); pour les agents de supervision en

administration des affaires, la semaine de travail est plus courte (de 44 à 46 heures). Ces derniers déclarent également ne consacrer qu'une soirée par semaine aux réunions, ce qui est moins que chez les autres catégories d'agents. À part cela, on ne constate pas de différences notables pouvant être attribuées au rôle ou à la taille du conseil scolaire.

Un grand nombre de nos répondants se sont dits préoccupés par le fait qu'ils estiment leur semaine de travail trop longue. Ils ne se servent pas des autres administrateurs comme point de référence pour affirmer cela, mais des directeurs d'école et des enseignants. Bien que leur travail consiste principalement à gérer, les agents de supervision que nous avons interrogés ne comparent pas leurs heures de travail à celles d'autres gestionnaires ou de travailleurs professionnels. Faisant exception, les agents de supervision en administration des affaires ne croyaient pas travailler plus que leurs homologues des milieux non scolaires.

Rythme de travail

Les moyennes que nous avons indiquées un peu plus haut brossent un tableau incomplet de la semaine de travail. Le rythme de travail revêt une importance aussi grande que le nombre d'heures de travail. Nous avons constaté de grandes disparités à cet égard parmi les agents de supervision que nous avons interrogés; en effet, d'après leurs réponses, leur semaine de travail peut compter entre 35 et 100 heures selon le poste occupé. En outre, le nombre d'heures de travail peut fluctuer selon les périodes dans le cadre d'un même emploi. Le cycle de gestion influe également sur la charge de travail. Évaluations des directeurs d'école, établissement des objectifs, plans de dotation en personnel, négociations salariales, mutations : toutes ces tâches suivent le cycle de l'année scolaire. La charge de travail de chaque employé varie aussi en fonction des problèmes auxquels le conseil fait face. Parmi les événements pouvant accroître considérablement le temps de travail des agents de supervision, citons les grèves ou menaces de grève, les changements subits de politique ou les questions controversées comme les fermetures d'école. Les grands écarts que nous avons notés créent des difficultés pour de nombreuses personnes; un directeur de l'éducation a d'ailleurs formulé le désir de répartir équitablement la charge de travail, d'aplanir les inégalités.

Le nombre de réunions, que celles-ci aient lieu le jour ou le soir, varie lui aussi grandement non seulement entre les répondants, mais également pour la

même personne selon ce qui se produit au sein du conseil. L'un des agents de supervision interrogés a par exemple déclaré avoir assisté à 88 réunions en novembre 1985, un mois particulièrement chargé. Les répondants nous ont dit que, certaines semaines, ils devaient sortir tous les soirs pour assister à des réunions, puisque, pendant la période qui suivait, ils ne devaient parfois se présenter qu'à une réunion par semaine.

D'autres auteurs, entre autres McLeod et Brophy (Mcleod, 1980), ont noté ces aspects du travail de l'agent de supervision. Ils ont discuté du rythme et du cycle de travail de même que de l'équilibre entre l'activité et la passivité. Bien que nous n'ayons pas observé les agents de supervision au travail comme McLeod et Brophy l'ont fait pour les chefs de service administratif (ou directeurs de l'éducation), ce que nous avons appris lors des entrevues que nous avons menées semblent étayer leurs conclusions. Dans de nombreux cas, le travail de l'agent de supervision constitue un curieux mélange de périodes d'activité frénétique et de longues heures passées à assister à des réunions organisées par le conseil scolaire, ses divers comités ou la collectivité. L'agent de supervision est souvent interrompu dans son travail, ce qui le force constamment à passer d'un sujet à un autre, d'une personne à une autre ou d'un groupe à un autre.

6.4.2. Pouvoirs discrétionnaires

Nous avons demandé aux agents de supervision de nous indiquer l'étendue des pouvoirs discrétionnaires dont ils disposent et des contraintes qui leur sont imposées dans le cadre de leur travail. Les réponses à cette question ont révélé certains faits intéressants. Pour commencer, nous avons classé les répondants en deux catégories : ceux qui se sentent soumis à des contraintes et ceux qui se sentent libres. De prime abord, nous pouvons classer les réponses recueillies comme suit :

- Se sentent soumis à des contraintes - 23 p. 100
- Se sentent libres - 77 p. 100

Les membres d'un groupe se composant d'agents de supervision de secteur et d'agents du bureau central à l'emploi de conseils de la catégorie Grandsl (villes) ont dit se sentir moins libres que d'autres répondants, peut-être parce que les conseils de cette taille ne peuvent être aussi flexibles que les autres. En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, les données recueillies lors des

entrevues laissent supposer que le contrôle des ressources financières représente un aspect important des pouvoirs discrétionnaires selon les agents de supervision et ceux avec qui ils font affaire.

On peut conclure d'après les chiffres ci-dessus que la plupart des agents de supervision considèrent qu'ils possèdent de vastes pouvoirs discrétionnaires, car ils ne se sentent pas soumis à des contraintes dans l'exécution de leur travail. Certaines des réponses fournies par les agents interrogés révèlent leur perception de la situation :

- "Je dispose de pouvoirs discrétionnaires assez vastes. Je dois rendre des comptes et j'ai reçu un mandat bien défini du surintendant."
- "On me laisse prendre des décisions seul la plupart du temps. Mon crédit s'est accru au fil des années et mes pouvoirs discrétionnaires sont pratiquement illimités."
- "Nous disposons de grands pouvoirs discrétionnaires. Le directeur de l'éducation nous laisse faire notre travail comme nous l'entendons, à condition que nous le tenions au courant."
- "Nous (les agents de supervision) établissons notre propre plan de travail."

Un examen plus approfondi des réponses nous a cependant amenés à conclure que, bien qu'ils ne se sentent pas soumis à des contraintes, les agents de supervision disposent peut-être d'une liberté d'action moins grande qu'ils ne le croient. Voici certaines paroles recueillies lors des entrevues qui appuient cette hypothèse :

- "Je dispose de pouvoirs discrétionnaires, que j'exerce bien sûr dans le cadre du processus de gestion collégiale."
- "J'ai autant de pouvoirs que j'en désire; le conseil établit les politiques et, moi, je les applique."
- "Je peux embaucher des assistants sans demander l'avis de qui que ce soit; je m'occupe des itinéraires des véhicules de transport." (Il s'agit là de deux exemples de prises de décision.)
- "Je peux agir librement à condition de respecter les politiques du conseil et les règlements ministériels."
- "Je dispose de pouvoirs discrétionnaires assez étendus. Cependant, à l'intérieur du conseil, nous procédons surtout par voie de consultation; nous devons donc user de pouvoirs discrétionnaires pour prendre des décisions en nous appuyant sur les données fournies par d'autres."
- "Je suis limité par les conventions collectives; mais, à part cela, je dispose d'une entière liberté d'action."
- "J'ai de grands pouvoirs décisionnels, bien que je doive respecter les conventions collectives et les politiques du conseil."

Peut-être un grand nombre d'agents de supervision connaissent-ils si bien les limites de leurs pouvoirs qu'ils ne les ressentent plus comme des contraintes. De deux choses l'une : ou ils acceptent les limites imposées à leurs rôles, ou ils les transcendent. Certaines des personnes interrogées ont soutenu que les agents de supervision peuvent, dans une certaine mesure, établir eux-mêmes le degré d'autonomie dont ils disposent, comme le laissent entendre les extraits d'entrevue suivants :

- "Je pense avoir beaucoup de pouvoir, mais c'est grâce à une action délibérée de ma part; je recherche l'autonomie. Les paramètres de mon travail sont publics; je dois donc rendre des comptes. Les gens devraient négocier pour obtenir les éléments d'une certaine autonomie (budget, lieu de travail, etc.)."
- "La façon dont on aborde son travail revêt une grande importance; il faut s'efforcer de faire preuve de créativité dans le cadre établi par les politiques."

Une proportion assez importante des agents de supervision (23 p. 100) se sentaient soumis à certaines contraintes. Voici certaines des raisons qu'ils ont invoquées pendant les entrevues à l'appui de leurs dires :

- "Nos pouvoirs discrétionnaires s'amenuisent parce que le conseil est tenu d'élaborer de plus en plus de politiques, d'instaurer de plus en plus de procédures que nous devons suivre. Nous avons moins de pouvoirs discrétionnaires qu'il y a dix ans. Les conventions collectives et les procédures sont renforcées. La paperasserie s'accumule."
- "Mes responsabilités ont été minées par des initiatives centrales du conseil. Le désir d'apporter des changements restreint la possibilité de décentralisation et empêche les secteurs d'agir comme ils l'entendent."
- "J'ai l'impression de disposer de pouvoirs discrétionnaires très limités, à cause des conventions collectives, des politiques de gestion du personnel, des efforts que l'on fait pour rendre la situation uniforme dans toute la ville. Je n'ai pas l'occasion de prendre des décisions; je me contente de déterminer comment des procédures complexes s'appliquent à telle ou telle situation."
- "Le conseil approuve les directives budgétaires que nous proposons. Une fois que ces directives ont été approuvées, elles sont immuables et nos pouvoirs discrétionnaires deviennent très limités."
- "Je gère un très petit budget; je ne peux donc pas faire ce que j'aimerais faire, par exemple fournir à des directeurs d'école les fonds nécessaires à la réalisation d'un projet particulier."

Les agents de supervision signalent que l'étendue des pouvoirs discrétionnaires dont ils disposent est déterminée dans une large mesure par le directeur de l'éducation de leur conseil, ce qui n'a rien de surprenant. L'un des agents

interrogés a d'ailleurs fait remarquer : "J'ai assez de pouvoirs maintenant; mais, avec le directeur précédent, c'était différent. Il voulait tout vérifier et il modifiait des décisions de façon arbitraire."

Les politiques des conseils limitent de toute évidence les pouvoirs discrétionnaires, mais on considère en général ces restrictions comme appropriées. Certains agents estiment que les conseillers scolaires restreignent trop leurs pouvoirs discrétionnaires; comme l'a dit l'une des personnes interrogées, "il leur arrive de nuire en se mêlant de certaines affaires".

6.5. Les divers modes de travail des agents de supervision

6.5.1. Définition des modes de travail

En plus d'étudier les fonctions que remplissent les agents de supervision et leur milieu de travail, nous avons aussi examiné les caractéristiques de leurs différents modes de travail. Ces caractéristiques déterminent toute leur approche face au travail et se manifestent non seulement dans ce qu'ils disent de leurs tâches particulières, mais aussi dans leurs discussions sur les aspects satisfaisants et désagréables de leur travail et sur les changements qu'ils feraient s'il n'en tenait qu'à eux. Nous avions établi au départ plusieurs caractéristiques possibles, que nous avons dû rejeter par la suite parce qu'il était impossible de les évaluer de manière sûre. Nous en avons finalement retenu trois : l'optique axée sur le conseil ou sur l'école, l'activité ou la passivité, le travail de généraliste ou de spécialiste.

Caractéristiques du mode de travail

1. **Optique axée sur le conseil ou sur l'école**

   L'agent de supervision estime que son rôle consiste soit à évaluer et à satisfaire les besoins du conseil dans son ensemble (c'est-à-dire des conseillers), soit à connaître et à évaluer les besoins des écoles ou des localités (c'est-à-dire des enseignants, des directeurs d'école ou du secteur). L'agent définit son rôle et ses responsabilités en fonction du conseil ou de l'école et laisse l'un ou l'autre façonner son travail. On décrit aussi cette tension en opposant le rôle de gestionnaire et celui d'éducateur, mais on accentue les distinctions réelles en employant pareils termes.

   C'est à cette caractéristique que les gens pensent quand ils disent que les agents de supervision devraient élargir leur perspective de façon qu'elle englobe tout le conseil, plutôt que de se limiter aux horizons du directeur d'école.

2. **L'activité ou la passivité**

L'agent de supervision gère son rôle ou est contrôlé par son emploi. L'agent est-il en mesure de classer les tâches par ordre de priorité et de déterminer quand et comment elles seront exécutées? Se contente-t-il plutôt d'effectuer le travail au jour le jour ou de régler les crises à mesure qu'elles surviennent? L'agent réfléchit sur son rôle et le façonne ou il n'effectue que les tâches courantes qu'on exige de lui et réagit aux événements.

3. **Le travail de généraliste ou de spécialiste**

L'agent de supervision effectue une vaste gamme de tâches ou se concentre sur un domaine aux limites étroites. L'agent qui s'occupe par exemple de la dotation en personnel, de la mise en oeuvre des programmes, de l'évaluation et de la révision des budgets est un généraliste; en revanche, celui qui ne fait que mener des négociations ou celui qui s'occupe principalement de l'établissement et de la révison des budgets est un spécialiste. Un agent de supervision des programmes pourrait se situer n'importe où entre ces deux pôles, selon la façon dont il a défini son rôle et le remplit.

L'évaluation des agents en fonction de chacune des caractéristiques ci-dessus reposait sur une échelle à trois degrés. Décrivons brièvement chacun de ces degrés en citant des exemples tirés des entrevues :

1. **Optique axée sur le conseil ou sur l'école conseil**. Les agents de supervision à l'optique axée sur le conseil scolaire sont ceux dont le travail a surtout rapport au conseil dans son ensemble, ceux qui, par exemple, élaborent des plans de mise en oeuvre des programmes et des plans de gestion des ressources humaines pour tout le conseil et représentent ce dernier dans ses relations avec le ministère et divers organismes sociaux entre autres. Ex. : "Tenter de créer un consensus au sein du conseil quant à l'éducation que nous dispensons et aux valeurs que nous défendons." "Fournir une direction au conseil en entier." "Prendre l'initiative d'entrer régulièrement en contact avec les conseillers scolaires pour maintenir la relation." "Veiller à ce que les fonctions du conseil s'appuient mutuellement et à ce que les barrières qui les séparent soient abolies." "Je passe une trop grande partie de mon temps à rédiger des rapports à l'intention des conseillers scolaires." "Le contact avec les écoles et les enfants me manque."

   Synthèse. Certains agents de supervision cumulent des tâches relatives au conseil entier et d'autres touchant les écoles, par exemple établir des plans de dotation en personnel pour certaines écoles tout en siégeant au comité qui élabore les modèles de dotation pour le conseil dans son ensemble. Ces agents considèrent qu'il est important dans le cadre de leur rôle d'établir un équilibre entre les exigences du conseil et celles des écoles. Ex. : "J'essaie d'établir un équilibre entre les besoins du groupe d'écoles relevant de ma compétence et ceux du conseil." "Les employés des services régionaux nous critiquent parfois, mais ils sont au beau milieu de la bataille." "Nous devons savoir ce qui se passe au sein du conseil. Nous ne pouvons nous limiter à notre propre poste ou avoir l'esprit étroit parce que de nombreux autres programmes influent sur ce que nous faisons." "Il nous faut comprendre la hiérarchie du conseil, savoir qui a besoin d'être

informé (...), mais il serait très dur pour moi de travailler loin des écoles, avec lesquelles j'aime rester en contact." "Nous devons nous assurer que les politiques du conseil sont appliquées dans le groupe d'écoles dont nous avons la charge."

École. Certains agents de supervision remplissent plutôt le rôle du supérieur des directeurs d'école, car ils répondent aux besoins du groupe d'écoles relevant de leur compétence ou des diverses écoles le composant, évaluent les écoles, les directeurs d'école et autres, modifient les affectations de personnel et fournissent aux écoles les ressources nécessaires. Ex. : "Nous avons des contacts surtout avec les enseignants et les directeurs d'école parce qu'ils ont besoin de nous." "Ils s'attendent à ce que nous leur fournissions de l'aide, des plans et, souvent, de l'argent." "Je passe la plus grande partie de mon temps de travail dans les écoles; celles-ci ont la priorité pour moi. J'aime visiter chaque école une fois par semaine." "Le conseil n'accepte pas mon opinion sur les tâches qui devraient avoir la priorité. On pense maintenant que les conseillers scolaires sont plus importants; ce n'est pas mon avis."

2. **L'activité ou la passivité**

Activité. Sont actifs les agents de supervision qui choisissent un grand nombre de leurs tâches en fonction d'un certain ordre de priorité ou d'un plan. Ils poursuivent un objectif global ou à long terme. Ils réfléchissent sur leur travail plutôt que de se laisser aller à la routine. Ex. : "Il consacre du temps au personnel pour lui expliquer ce qu'on attend de lui et établir un cadre de travail lui permettant de traiter certains problèmes. Cela fait, il espère que le personnel pourra s'occuper d'autres questions sans son aide." "Il travaille à une planification à long terme pour laquelle il s'efforce de créer un consensus au sein du conseil."

Synthèse. Certains agents de supervision se trouvent à mi-chemin entre les actifs et les passifs : leur travail comporte certains éléments de planification, de réflexion. Les tâches qu'ils effectuent sont déterminées par un certain ordre de priorité, mais aussi par la routine et par les problèmes qui surviennent inopinément.

Passivité. Sont passifs les agents de supervision dont les tâches semblent déterminées par les exigences courantes ou par les crises. Les tâches quotidiennes prennent le pas sur une définition plus active du rôle. Certains des agents interrogés reconnaissent cette situation, mais se sentent incapables de modifier leur approche face au travail. Ex. : "On se fait accaparer par un tas de petits détails." "Les gens m'appellent quand ils veulent des conseils." "Je suppose que je passe trop de temps à simplement survivre." "Il semble que ce que je fais surtout, c'est appliquer des décisions que je n'ai pas prises."

3. **Le travail de généraliste ou de spécialiste**

Généraliste. Il s'agit de l'agent de supervision dont le travail se compose de tâches et de responsabilités variées. Plutôt que d'avoir recours à des connaissances spécialisées dans un seul domaine, l'agent se sert de diverses compétences. Il peut posséder des connaissances spécialisées, mais son poste l'amène à puiser à d'autres sources également.

Synthèse. Le travail de l'agent de supervision comporte des tâches et des responsabilités relativement variées, qui se rattachent parfois à plus d'une fonction. L'agent peut travailler la plupart du temps dans le même domaine, mais assumer des tâches diverses à l'occasion.

Spécialiste. Il s'agit de l'agent de supervision qui travaille principalement dans un domaine donné, comme les finances, pour lequel il faut posséder des connaissances spécialisées ou détenir une attestation particulière de compétence professionnelle. Cet agent n'effectue en général aucune tâche en dehors de son champ de spécialisation.

6.5.2. Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail

Nous avons évalué le mode de travail de chacun des agents de supervision interrogés en fonction des trois caractéristiques susmentionnées. Le tableau 6-4 indique la répartition de l'ensemble des répondants entre les diverses catégories, tandis que le tableau 6-5 décompose l'échantillon selon les rôles de supervision. Nous n'avons constaté aucune différence appréciable pouvant être attribué à la taille des conseils. Comme l'indique le tableau 6-4, nous avons découvert que 57 p. 100 des agents de supervision de notre échantillon ont une optique axée sur le conseil et seulement 10 p. 100 une optique axée sur l'école; les 33 p. 100 qui restent combinent les deux. Pour ce qui est de l'attitude active ou passive face au travail, nous avons classé 15 p. 100 des agents comme actifs, 44 p. 100 comme passifs et 37 p. 100 comme se situant à mi-chemin entre ces deux extrêmes. En ce qui concerne la dernière caractéristique, 42 p. 100 des agents sont des généralistes et 32 p. 100, des spécialistes; 25 p. 100 d'entre eux effectuent un travail parfois de généraliste, parfois de spécialiste. Au sujet de la faible proportion des agents interrogés qui ont une optique axée sur l'école, mentionnons que certains agents auraient préféré que leur travail portent davantage sur les écoles, mais se sentaient détournés malgré eux des besoins des écoles par les exigences de leur conseil. Il s'agissait dans la plupart des cas d'agents de secteur ou d'agents à fonctions combinées. Une situation semblable prévaut en ce qui concerne l'attitude active ou passive; en effet, certains des agents classés parmi les passifs se sont dits mécontents d'être aussi pris par les problèmes qui surviennent jour après jour et aimeraient avoir plus souvent l'occasion de réfléchir à ce qu'ils font.

Le tableau 6-5 révèle que le mode de travail des agents de supervision varie selon leur rôle. Pour faciliter la comparaison, nous indiquons les résultats en pourcentage seulement. Comme on pouvait s'y attendre, la très grande majorité des directeurs de l'éducation (95 p. 100) ont une optique axée sur le conseil et sont des généralistes. En outre, près de la moitié d'entre eux sont classés comme actifs, une proportion beaucoup plus élevée que pour tout autre groupe d'agents.

Tableau 6-4 : Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail (échantillon total)

Optique axée sur le conseil ou sur l'école	Nbre	%	Activité ou passivité	Nbre	%	Travail de généraliste ou de spécialiste	Nbre	%
Conseil	126	57	Activité	34	15	Généraliste	93	42
Synthèse	74	33	Synthèse	82	37	Synthèse	56	25
École	21	10	Passivité	97	44	Spécialiste	72	32
Impossible à évaluer	1	-	Impossible à évaluer	9	4	Impossible à évaluer	1	-
Total	222			222			222	

Les agents de supervision en administration des affaires ont tous une optique axée sur le système et 80 p. 100 d'entre eux sont des spécialistes. Seulement 11 p. 100 de ces agents sont considérés comme actifs, ce qui est en général attribuable au fait que la teneur de leur travail semble déterminée en grande partie par des cycles de tâches courantes plutôt que par un ordre de priorité établi à l'avance.

La plupart des agents de supervision du bureau central se classent parmi ceux dont l'optique est axée sur le conseil, et les autres combinent les deux optiques. Pour ce qui est de l'attitude active ou passive, 17 p. 100 de ces agents sont considérés comme actifs et 47 p. 100 se situent à mi-chemin entre l'activité et la passivité. En ce qui concerne le travail de généraliste ou de spécialiste, nos répondants occupaient les trois degrés de l'échelle : 20 p. 100 étaient des généralistes, 41 p. 100 étaient des spécialistes et 39 p. 100 passaient alternativement de l'un à l'autre de ces états.

Dans le cas des agents de supervision de secteur, la classification des modes de travail révèle un tableau tout à fait différent. Seulement 11 p. 100 d'entre eux ont une optique axée sur le conseil et, pour 32 p. 100 d'entre eux, le travail est orienté vers l'école; les 57 p. 100 qui restent combinent les deux optiques. Ici encore, il importe de noter que certains des agents considérés comme axés sur le conseil préféreraient concacrer plus de temps aux relations avec les écoles, mais se sentent enchaînés par les exigences du conseil. On se

rend compte, d'après la forte proportion de ces agents qui ont été classés comme passifs (62 p. 100), que ce rôle consiste surtout à régler au jour le jour les problèmes des écoles, des parents et du conseil. D'après ce que nous avons dit au sujet de ce rôle, nous ne devrions peut-être pas nous étonner qu'aucun des agents de secteur ne soit rangé parmi les spécialistes.

Encore une fois, les agents de supervision à fonctions combinées se situent entre les agents du bureau central et les agents de secteur, réunissant des éléments de ces deux rôles. La grande majorité d'entre eux (80 p. 100) ont opté pour le juste milieu entre l'optique axée sur le conseil et l'optique axée sur l'école, ce qui montre combien il leur importe de créer un équilibre entre les exigences de leur conseil et les besoins des écoles. Nous avons classé 15 p. 100 d'entre eux parmi les actifs et 45 p. 100 parmi les passifs; les 40 p. 100 qui restent allient ces deux attitudes. Aucun de ces agents n'étant considéré comme un spécialiste, 60 p. 100 sont considérés comme des généralistes et 40 p. 100 alternent ces deux rôles.

6.5.3. Exemples de modes de travail différents

Pour clarifier ces caractéristiques des modes de travail, nous dépeignons brièvement dans la section qui suit le cas de deux agents de supervision types, se situant en des points différents de l'échelle de l'activité et de la passivité. Pour brosser ces tableaux, nous nous sommes servis de renseignements obtenus lors des entrevues; nous les avons cependant combinés de façon à créer des cas composites, notre but étant avant tout d'éviter que certains agents ne soient reconnus. Le tableau 6-6 expose la situation de deux agents de supervision du bureau central chargés des services à l'enfance en difficulté, dont l'un est actif et l'autre, passif. Il présente les données de manière à indiquer les similitudes des fonctions et des tâches qu'ils assument ainsi que les différences que présente leur façon d'aborder leur travail. Si nous avons décidé d'illustrer l'attitude active ou passive plutôt que l'une ou l'autre des deux autres caractéristiques des modes de travail, c'est que c'est elle qui influera sans doute le plus sur l'élaboration d'un modèle de sélection et de formation.

Tableau 6-5 : Répartition des agents en fonction des caractéristiques de leur mode de travail (par rôles de supervision)

	Directeur de l'éduc.	Agent - admin. des aff.	Agent - bur. central	Agent - secteur	Agent - fonct. comb.
Optique axée sur le conseil ou sur l'école					
Conseil	95 %	100 %	74 %	11 %	0 %
Synthèse	5 %	0 %	25 %	57 %	80 %
École	0 %	0 %	0 %	32 %	20 %
Activité ou passivité					
Activité	45 %	11 %	17 %	5 %	15 %
Synthèse	36 %	41 %	47 %	33 %	40 %
Passivité	18 %	48 %	36 %	62 %	45 %
Travail de généraliste ou de spécialiste					
Généraliste	95 %	4 %	20 %	84 %	60 %
Synthèse	5 %	16 %	39 %	16 %	40 %
Spécialiste	0 %	80 %	41 %	0 %	0 %

Tableau 6-6 : Le mode de travail de deux agents de supervision du bureau central chargés des services à l'enfance en difficulté

Tâche ou fonction	Agent de supervision passif	Agent de supervision actif
Appliquer les politiques du conseil et du ministère relativement aux services à l'enfance en difficulté.	Interprète les politiques lorsque des problèmes surviennent.	Essaie de rendre son poste superflu en élaborant des politiques et des procédures qui s'appliqueront d'elles-mêmes et en créant des postes dont les titulaires travailleront sans supervision. On n'aura pas besoin de

Tableau 6-6 : Le mode de travail de deux agents de supervision du bureau central chargés des services à l'enfance en difficulté (suite)

Tâche ou fonction	Agent de supervision passif	Agent de supervision actif
		fonctions distinctes pour les services à l'enfance en difficulté; elles seront intégrées.
Résoudre des problèmes.	Tente de désamorcer des crises. Élimine la difficulté et tente de donner satisfaction aux personnes en cause.	Note les indices de danger, résout les problèmes avant le déclenchement d'une crise. S'efforce de tirer la leçon de ces difficultés et peut-être d'améliorer les méthodes de travail. Essaie de découvrir des solutions originales à divers problèmes.
S'occuper de questions administratives.	Fait face aux problèmes à mesure qu'ils se manifestent. Se dit souvent préoccupé de sa lourde charge de travail. Accepte les choses telles qu'elles sont.	Établit des priorités; s'occupe d'abord des questions les plus importantes. Peut traiter d'autres questions au pied levé. Recherche de meilleurs moyens d'exécuter les tâches.
Assister aux réunions des CIPR.	Assiste à ces réunions parce que son poste l'exige. S'efforce de s'assurer que les politiques sont appliquées entièrement et de manière équitable. S'attache surtout à répondre aux besoins des enfants en difficulté tels qu'ils ont été définis.	Considère la participation à ces réunions comme une activité polyvalente, qui lui donne l'occasion d'observer le mode de direction et le processus décisionnel des écoles. Apprend à connaître le personnel et se met au courant des questions de l'heure. Désire également que des décisions judicieuses soient prises.
Évaluer son propre travail.	N'en parle pas ou se dit désolé de ne pas avoir le temps de réfléchir sur son travail. "Je suis accaparé par un tas de détails, je crois." "Je suis tellement occupé à toutes sortes de choses." N'a	"Je fais en sorte d'avoir le temps de prendre du recul et de jeter un regard sur ce que nous faisons pour découvrir comment améliorer nos méthodes." Donne des exemples des changements

Tableau 6-6 : Le mode de travail de deux agents de supervision du bureau central chargés des services à l'enfance en difficulté (suite)

Tâche ou fonction	Agent de supervision passif	Agent de supervision actif
	pas formulé de plans précis concernant son propre avenir.	qu'il a apportés récemment à ses propres méthodes de travail ainsi qu'au mode de fonctionnement de son service. Expose les divers plans possibles qu'il a dressés pour son avenir.

6.5.4. Importance des caractéristiques du mode de travail

Que nous révèlent les données sur les caractéristiques du mode de travail adopté par les agents de supervision? D'abord, elles nous éclairent davantage sur le rôle de l'agent de supervision et nous aident à comprendre les profils qui sont ressortis des entrevues. Ensuite, elles constituent la première d'une série d'étapes qui nous permettra de combler les lacunes que comportent nos renseignements, une étape expérimentale mais qui pourrait s'avérer importante. Comme nous l'avons déjà dit, nous n'avons pas de données sur le rendement des agents et, par conséquent, aucune indication sur le succès qu'obtiennent nos répondants dans l'exécution de leurs fonctions. Nous pouvons toutefois rapprocher nos données sur le mode de travail des recherches effectuées entre autres par Leithwood et Stager 1986, qui ont comparé, dans le domaine de la résolution des problèmes, le comportement de directeurs d'école à rendement élevé et celui de leurs homologues à rendement moyen. Dans leur description du comportement des directeurs à rendement élevé, on trouve des qualificatifs qui font beaucoup penser à certaines des caractéristiques que nous avons définies, par exemple l'attitude active et, à un degré moindre, l'optique axée sur le conseil. Selon ces chercheurs, les excellents administrateurs (ici les directeurs d'école) :

- "(...) réfléchissent davantage à leurs propres méthodes de travail et les améliorent progressivement;
- (...) sont plus conscients des besoins et exigences du conseil scolaire et s'efforcent davantage d'en tenir compte lors de la résolution des problèmes survenant à l'échelle de l'école;
- (...) tirent plus de plaisir de la résolution des problèmes et, ce qui en est partiellement la conséquence, s'occupent plus activement de régler les difficultés auxquelles leur école fait face." (Leithwood et Stager, 1986, p.24, traduction)

6.6. Les répercussions du travail des agents de supervision

Les entrevues que nous avons menées nous ont fourni deux sources d'information sur l'effet qu'a le travail des agents de supervision selon divers intervenants, deux sources qui nous renseignent cependant d'une manière plutôt indirecte. Nous avons demandé à des directeurs d'école de nous dire lesquels des gestes posés par les agents de supervision les aident dans leur travail et lesquels leur nuisent; nous avons également demandé aux agents de supervision eux-mêmes quelles répercussions aurait l'élimination de leur rôle. Dans un document rédigé par Musella et Leithwood (1977), on trouve des données complémentaires au sujet de l'influence qu'exercent les directeurs de l'éducation sur l'efficacité des écoles, telle que la perçoivent les membres des conseils scolaires et ceux qui sont en interaction avec eux.

6.6.1. Selon les directeurs d'école

Nous avons obtenu des renseignements sur le point de vue des directeurs d'école à cet égard en leur demandant lesquels des gestes posés par les agents de supervision les aident dans leur travail et lesquels leur nuisent. Dans leurs réponses, les directeurs d'école n'ont parlé pratiquement que des agents de secteur, sans doute parce que c'est avec eux qu'ils ont le plus de contacts.

Nous énumérons ci-dessous les domaines où les agents aident les directeurs d'école selon nos répondants. Nous avons classé ces domaines par ordre d'importance, c'est-à-dire selon le nombre de personnes qui les ont mentionnés lors des entrevues. Les deux premiers par exemple ont été cités par plus de la moitié des répondants.

- Soutien
- Ressources (information ou sommes d'argent)
- Enseignement des programmes
- Établissement des objectifs et des orientations
- Politiques

Parmi les éléments nommés par seulement quelques directeurs d'école, on trouvait la résolution des problèmes en général, l'assistance pour l'évaluation des enseignants et le règlement des difficultés relatives au personnel.

La plupart des directeurs d'école interrogés ont mentionné explicitement le premier point de la liste, soit le soutien; celui-ci pourrait cependant englober

plusieurs des autres éléments. Le deuxième point, les ressources, désigne l'action de fournir des renseignements et de répartir les fonds et l'équipement. Nous n'avons constaté, parmi les réponses, aucune différence attribuable à la taille des conseils, les directeurs d'école de tous les conseils ayant donné des réponses similaires.

Voici les actions que les directeurs d'école ont le plus souvent citées comme étant nuisibles plutôt qu'utiles :

- Le fait d'ajouter inutilement aux écritures administratives du directeur d'école
- Les décisions prises unilatéralement, sans tenir compte de l'opinion des autres
- Le manque de direction
- La tenue de réunions trop fréquentes
- La rupture du contact avec les écoles (tant dans le cas des agents de supervision que dans celui des directeurs d'école, ces derniers étant forcés de travailler hors de leur école à cause des exigences du conseil scolaire)
- Le manque de communication

Nous avons noté dans ce cas certaines différences attribuables à la taille des conseils; en effet, seuls les directeurs d'école des grands conseils se sont plaints des prises de décision unilatérales et de la tenue de réunions trop fréquentes. Un nombre important des répondants (huit des 45 directeurs d'école faisant partie de notre échantillon) n'ont pu citer aucune action nuisant à leur travail parmi les gestes posés par les agents de supervision.

6.6.2. Selon les agents de supervision eux-mêmes

Plutôt que de leur poser une question directe au sujet des répercussions de leur travail sur le conseil, nous avons demandé aux agents de supervision de nous dire quel effet aurait selon eux la disparition de leur rôle. Nous n'avons cependant pas posé cette question aux directeurs de l'éducation, puisqu'il nous semblait peu utile d'étudier les conséquences que pourrait avoir le fait de laisser un conseil sans chef de service administratif. Pour les autres répondants, nous pouvons résumer les résultats comme suit :

- Le conseil subirait une perte de coordination et de direction. Selon de nombreux répondants, les effets seraient minimes à court terme, mais se feraient sentir de manière plus aigue sur une période plus longue.
- Selon une grande proportion des agents interrogés, l'élimination de leur rôle n'aurait que peu d'effet sur l'éducation, une réponse sans

doute reliée à la distinction entre les répercussions à court terme et les effets à long terme que nous avons mentionnée au paragraphe précédent ainsi qu'à leur conviction qu'on pourrait efficacement incorporer certaines de leurs fonctions existantes à d'autres rôles.

- Un grand nombre de leurs tâches seraient confiées à d'autres employés du conseil, dont la charge de travail se trouverait accrue.
- La plupart des agents de supervision en administration des affaires qui faisaient partie de notre échantillon étaient d'avis que leur conseil ne pourrait remplir correctement son rôle sans eux.
- Les agents de supervision des écoles de langue française estimaient que la disparition de leur poste aurait une grave incidence sur l'existence de ces écoles dans leur conseil, car celles-ci perdraient leurs défenseurs.

Nous avons noté certaines différences attribuables à la taille des conseils. Dans les grands conseils, les agents de supervision sont plus portés à penser qu'une autre personne pourrait assumer leur fonctions; cette réaction découle peut-être du fait que ces conseils comptent de nombreux agents de supervision et de nombreux autres employés de soutien.

6.7. Évolution du rôle de l'agent de supervision

Nous avons demandé aux agents de supervision quelle évolution leur rôle connaîtrait dans l'avenir; en nous répondant, un grand nombre d'entre eux ont cependant mentionné des changements qui se sont produits ces dernières années. Comme nous l'avons indiqué plus tôt, le rôle de l'agent de supervision a subi une transformation radicale lors de la fusion des conseils de comté qui a eu lieu en 1969. D'après les réponses recueillies pendant nos entrevues, les deux principaux changements porteraient sur la supervision des écoles et la "politisation" du rôle d'agent de supervision. Ce rôle a toujours consisté à superviser les enseignants et les directeurs d'école, entre autres à les évaluer et à leur offrir des possibilités de perfectionnement. Les agents de supervision affirment, et les directeurs d'école sont d'accord avec eux sur ce point, qu'ils passent maintenant moins de temps dans les écoles et plus de temps à gratter du papier. Comme l'a fait remarquer l'un de nos répondants, "le nouvel agent de supervision est plus un bureaucrate qu'un éducateur". Ce sont maintenant les directeurs d'école qui évaluent le rendement des enseignants, mais beaucoup de gens ne les jugent pas qualifiés pour cette tâche. Nous n'avons pas pu établir avec précision quelle formation les agents de supervision reçoivent dans le domaine de l'évaluation des enseignants, mais nos répondants n'ont pas manifesté d'inquiétude à ce sujet.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les agents de secteur ont des contacts beaucoup plus étroits avec les écoles et leurs directeurs que leurs collègues du bureau central. Ces derniers visitent rarement les écoles, surtout lorsqu'ils sont à l'emploi d'un grand conseil, même s'ils communiquent parfois par téléphone avec les directeurs d'école afin de traiter de questions particulières touchant leur fonction (la gestion du personnel ou les finances). Pour les agents de secteur ou les agents à fonctions combinées, les relations avec les directeurs d'école constituent une part essentielle de leur travail. La plupart des agents de secteur ont souligné le fait qu'un élément important de leur rôle consiste à développer les qualités de chef chez les directeurs d'école, mais qu'ils n'ont pas assez de temps à consacrer à cette tâche pour la remplir correctement.

Lors de sa deuxième transformation importante, le rôle de l'agent de supervision s'est "politisé" par suite de la modification de la fonction du conseiller scolaire. On estime que ce changement est dans une large mesure responsable de la difficulté qu'éprouvent les agents de supervision à s'occuper des besoins des écoles plutôt que de ceux de leur conseil. Non seulement les conseillers scolaires ont-ils acquis plus de pouvoirs, mais encore ils veulent participer aux activités du conseil d'une manière autre que par le passé. Ils ont tendance à se mêler des activités courantes des écoles, ce qui, selon les administrateurs, modifie leurs fonctions et nuit à l'exécution de leur travail. Par ailleurs, les exigences que les conseillers formulent à l'égard des administrateurs sont perçues comme politiques plutôt que touchant l'éducation. Lorsque les conseillers demandent des rapports, ce sont les agents qui consacrent du temps à les rédiger, du temps qui, selon certains, pourrait être employé à meilleur escient. Les agents estiment également que les heures passées à assister aux réunions des comités du conseil les empêchent de se consacrer à l'aspect éducation de leur travail; certains considèrent que cette activité est moins utile que la visite des écoles ou l'assistance fournie aux directeurs d'école. Quelle que soit leur situation, il est évident que les agents de supervision passe beaucoup de temps à rédiger des rapports à l'intention de leur conseil.

Lorsque nous leur avons demandé de nous dire comment ils entrevoyaient l'évolution de leur rôle, certains agents ont été dans l'impossibilité de citer des changements précis ou n'étaient pas disposés à avancer des idées. D'autres, cependant, prévoyaient que les critères de sélection et d'accréditation subiraient des modifications (en partie à cause des recherches en cours) et que

les agents de supervision auraient besoin à l'avenir de compétences plus grandes dans les domaines de l'administration et des finances; selon eux, certaines activités politiques comme l'adoption des projets de loi 30 et 75 risquaient aussi d'apporter des changements. De nombreux membres de notre échantillon pensaient qu'à l'avenir, les agents de supervision devraient sans cesse s'adapter à l'évolution de la situation. Certains répondants souhaitaient que les agents aient davantage l'occasion d'assumer un rôle de chef dans le domaine des programmes, mais nous n'avons pu déterminer s'ils s'attendaient réellement à ce que ce changement ait lieu. Quelques-uns de nos répondants ressentaient le besoin que les activités des agents de supervision soient redéfinies de façon qu'elles consistent avant tout à assumer un rôle de chef dans le domaine de l'éducation, surtout en ce qui concerne les programmes.

6.8. Description des facteurs inhérents aux conseils scolaires

Le cadre conceptuel de notre étude révèle que les agents de supervision travaillent dans un ensemble de système. Le système scolaire dans lequel s'insère un conseil contribue grandement à déterminer à quels problèmes ce dernier fait face. Le rôle de chaque conseil est en outre défini par des facteurs qui sont particuliers à celui-ci. Pour comprendre le rôle de l'agent de supervision, il est essentiel de connaître la nature du système dans lequel il évolue. Pendant les entrevues, nous avons demandé aux directeurs de l'éducation et aux présidents des conseils scolaires de nous indiquer lesquelles des caractéristiques de la collectivité qu'ils desservent influent sur le fonctionnement de leur conseil. Il est intéressant de noter que les perceptions des chefs administratifs et des dirigeants politiques se ressemblent beaucoup à l'intérieur de chaque conseil. Dans de nombreux cas, les termes employés pour décrire la situation étaient pratiquement les mêmes.

Les personnes interrogées ont donné toutes sortes de réponses à cette question, mais il s'est avéré relativement facile d'en faire ressortir les thèmes principaux, lesquels sont révélateurs des pressions qui s'exercent sur les conseils scolaires dans le monde d'aujourd'hui. Les voici :

- Variation de l'effectif
- Langue parlée (français ou anglais)
- Confession (catholique ou protestante)
- Facteurs multiethniques et multiculturels
- Situation socioéconomique
- Attitudes de la collectivité

Les répondants ont indiqué que l'effectif décroissait, augmentait ou était en train de se déplacer. Certains conseils font face à des problèmes découlant de l'amenuisement de la population d'élèves dans le coeur des villes et du gonflement de l'effectif des banlieues qui en découle. Les projets de loi 30 et 75, récemment adoptés, ont exacerbé la question de la langue et celle de la confession. Les attitudes de la collectivité desservie résultent de l'existence de tous ces facteurs dans l'environnement immédiat. Les répondants ont souvent mentionné le conservatisme, les valeurs des petites villes des secteurs ruraux et les attentes des travailleurs professionnels de la classe moyenne parmi les facteurs influant sur les activités des conseils.

Ces éléments semblent se manifester dans toutes les régions ainsi que dans les conseils de l'une ou l'autre confession et de toutes les tailles; les considérations multiethniques et multiculturelles seraient toutefois particulières aux grands conseils. De toute évidence, le rôle de l'agent de supervision se trouve constamment modelé par ces facteurs inhérents à son environnement, sur lesquels il n'exerce que peu d'influence. En outre, les politiques de chaque conseil reflètent les caractéristiques de la collectivité et les directives du ministère. Plus le milieu dans lequel le conseil est implanté est agité, plus l'agent de supervision risque de se voir imposer des exigences croissantes et, par conséquent, plus le niveau de stress que lui imposera son travail sera élevé.

6.8.1. Facteurs inhérents au conseil

Nous avons réussi à nous faire une idée des conditions dans lesquelles travaillent les agents de supervision au sein de leur conseil en examinant les caractéristiques du mode de fonctionnement des conseils faisant partie de notre échantillon. Nous nous sommes finalement servis de quatre caractéristiques pour dresser le profil de ces conseils : tourné vers l'intérieur ou vers l'extérieur, entente ou discorde entre les conseillers scolaires et les administrateurs, entente ou discorde parmi les administrateurs, dirigé par le directeur de l'éducation ou par les conseillers scolaires. Voici la définition de ces caractéristiques du mode de fonctionnement des conseils :

1. **Tourné vers l'intérieur ou vers l'extérieur.** Décrit le degré d'interaction entre le conseil étudié et les autres conseils. Les agents de supervision sont-ils recrutés à l'intérieur ou à l'extérieur du conseil?

2. Entente ou discorde. a) Porte sur l'harmonie des relations entre les conseillers scolaires et les administrateurs. Les contributions des conseillers aux activités du conseil sont-elles constructives ou destructives? b) Porte aussi sur l'harmonie des relations entre les administrateurs. Par exemple, les décisions sont-elles prises en équipe ou par une personne seule?

3. Dirigé par le directeur de l'éducation ou par les conseillers scolaires. Le directeur de l'éducation est-il celui qui exerce la plus grande influence quant à l'orientation du conseil? Possède-t-il de solides qualités de chef selon les divers membres du conseil? Les conseillers scolaires déterminent-ils les activités courantes du conseil?

Nous avons classé les conseils en fonction d'une échelle à trois degrés pour chaque caractéristique. Voici la définition de chacun de ces degrés :

1. **Tourné vers l'intérieur ou vers l'extérieur**

   Tourné vers l'intérieur. Les agents de supervision sont presque tous recrutés à l'intérieur du conseil et les interactions avec le personnel d'autres conseils scolaires sont réduites au minimum.

   Synthèse. Le conseil n'est pas tout à fait fermé à l'idée de recruter des agents de supervision au sein d'autres conseils, mais favorise quand même ses propres agents. Il entre en interaction avec le personnel d'autres conseils lorsque la chose est nécessaire.

   Tourné vers l'extérieur. Les postes de supervision vacants sont annoncés partout et tous les agents peuvent poser leur candidature. Le conseil encourage les interactions avec les autres conseils.

2. **Entente ou discorde**

   a) Entre les conseillers scolaires et les administrateurs

      Entente. Les conseillers et les administrateurs se témoignent un respect réciproque et ont établi de bonnes relations de travail les uns avec les autres.

      Synthèse. Les relations de travail entre les conseillers et les administrateurs sont bonnes en général, mais des conflits éclatent de temps à autre.

      Discorde. Les conseillers et les administrateurs manquent de respect les uns envers les autres et sont souvent en conflit.

b) Parmi les administrateurs,

Entente. Les administrateurs se témoignent un respect réciproque et les décisions sont prises en équipe.

Synthèse. En général, les administrateurs se respectent les uns les autres; les décisions sont prises tantôt par une équipe, tantôt par une personne seule.

Discorde. Les administrateurs manquent de respect les uns envers les autres et préfèrent prendre les décisions seuls.

3. **Dirigé par le directeur de l'éducation ou par les conseillers scolaires**

Dirigé par le directeur de l'éducation. Les conseillers scolaires et les administrateurs considèrent le directeur de l'éducation comme le chef du conseil. Les conseillers se mêlent rarement des activités courantes du conseil.

Synthèse. Le directeur de l'éducation est la plupart du temps considéré comme le chef du conseil, mais il n'arrive pas toujours à amener les conseillers dans la voie qu'il préfère.

Dirigé par les conseillers scolaires. Le directeur de l'éducation n'est pas considéré comme le chef du conseil; ce sont plutôt les conseillers qui dominent. Ceux-ci se mêlent constamment des activités courantes du conseil.

Une fois les entrevues terminées, nous avons fait la synthèse des données recueillies sur chaque conseil afin d'obtenir un tableau général de ses caractéristiques. Les sommaires qui en ont résulté contenaient des renseignements dans le genre de ceux qui suivent :

"Le conseil de l'éducation de _____ peut être considéré comme traversant une période difficile. Tout d'abord, comme de multiples autres conseils de l'éducation ontariens, il doit faire face aux problèmes engendrés par la diminution de son effectif. À cause des fermetures d'école qu'il envisage, les collectivités qu'il dessert ont intenté des poursuites contre lui, sans succès il est vrai. On prévoit que l'effectif s'amenuisera encore davantage avec l'octroi de fonds aux écoles catholiques."

"Il y avait, au sein du conseil, des signes de conflit entre les conseillers scolaires et le directeur de l'éducation et, jusqu'à un certain point, entre les administrateurs et le conseil dans son ensemble. Plusieurs des personnes interrogées ont dit que le directeur de l'éducation était à l'origine d'un profond mécontentement parmi les membres du conseil. Elles le considéraient comme manquant de poigne et de résolution, incapable d'orienter et de guider le travail des conseillers scolaires et des administrateurs et se laissant influencer indûment par divers groupes de pression même après avoir pris une décision."

"Le conseil est tourné vers l'intérieur, un seul agent de supervision ayant été recruté à l'extérieur du secteur de _____. Il semble y avoir là source de conflit, car les agents de supervision ont l'impression que leurs collègues et le directeur de l'éducation pensent qu'ils pourraient remplir mieux leurs fonctions."

À l'aide de ces sommaires, nous avons ensuite classé chaque conseil scolaire en fonction des quatre caractéristiques du mode de fonctionnement. Lorsque les données étaient ambiguës, nous avons demandé à l'équipe chargée des entrevues de clarifier la classification.

L'analyse des caractéristiques du mode de fonctionnement n'a révélé aucun regroupement important de conseils selon la région desservie, la taille ou la confession. Certaines tendances existent néanmoins. Les petits conseils sont en général tournés vers l'extérieur et dirigés par leur directeur de l'éducation; l'entente y règne entre les conseillers scolaires et les administrateurs ainsi que parmi les administrateurs. Cette situation est attribuable au faible nombre de personnes en présence. Les conseils de taille moyenne ont tendance à être tournés davantage vers l'intérieur et à être dirigés par le directeur de l'éducation; on y observe une certaine discorde entre les conseillers scolaires et les administrateurs ainsi que dans les rangs de ces derniers. Les grands conseils sont pour la plupart très tournés vers l'intérieur; une certaine mésentente règne entre les conseillers et les administrateurs ainsi qu'entre les membres de ce deuxième groupe; les conseils de la catégorie Grands1 sont dirigés par les conseillers scolaires et ceux de la catégorie Grands2, par le directeur de l'éducation.

Le fait que la plupart des conseils appartenant à notre échantillon soient tournés vers l'intérieur est digne de mention. La proportion des agents de supervision qui sont recrutés dans les rangs du conseil indique bien jusqu'à quel point celui-ci est tourné vers l'intérieur. En fait, plus le conseil est d'une taille importante, plus il a tendance à être tourné vers l'intérieur. Plusieurs conseils nous ont révélé qu'il s'agissait là d'une de leurs politiques officielles. Cette situation a une profonde incidence sur la mobilité des agents de supervision, mais certains conseils ont manifesté l'intention de permettre un apport de "sang frais".

6.8.2. L'incidence de la structure et des politiques organisationnelles sur le travail des agents de supervision

Nous avons demandé à tous les agents de supervision que nous avons interrogé de nous dire de quelles façons la structure, les pratiques et les méthodes organisationnelles de leur conseil les aidaient dans leur travail ou leur nuisaient. Nous avons obtenu des réponses très variées à cette question et nous les avons classées sous quatre ou cinq catégories :

1. Structure du conseil - hiérarchique ou décentralisée
2. Répartition des tâches entre les secteurs et le bureau central
3. Participation des conseillers scolaires - contrôle ou soutien
4. Obstacles à la communication et modèle consultatif
5. Définition des rôles et attentes à leur égard - clarté ou ambiguïté

Il devint alors évident que l'on pouvait considérer ces facteurs comme positifs ou négatifs selon la situation de chaque conseil. En fait, ils n'étaient pas toujours perçus de la même manière à l'intérieur d'un conseil donné. Par exemple, dans l'un des conseils de notre échantillon, on pensait que le travail en équipe et en consultation aide grandement les activités du conseil, mais qu'il leur nuit en même temps à cause du temps qu'il exige.

Notre analyse a révélé que la taille du conseil déterminait dans une grande mesure la réponse des agents à cette question. Les agents des petits conseils ont déclaré que leur conseil avait une bonne structure organisationnelle, qu'on y travaillait en équipe et que les conseillers participaient activement à toutes les opérations du conseil, trois facteurs qui les aident grandement dans leur travail étant donné la taille de leur conseil. Certains des agents de supervision des petits conseils se sont cependant refusés à nommer quelque facteur que ce soit, alléguant simplement qu'ils n'avaient aucun problème.

Dans les conseils de taille moyenne, les agents ont presque tous mentionné que la structure organisationnelle les aide dans leur travail. La structure combinée, en particulier, est perçue comme un modèle organisationnel très utile. Le processus décisionnel, soit la consultation par l'intermédiaire du conseil administratif, est considéré comme facilitant le travail des agents et c'est le mode de travail du directeur de l'éducation qui contribue le plus à faciliter ce processus décisionnel. Dans certains conseils de taille moyenne, les agents ont indiqué que les conseillers nuisent à leur travail; dans de nombreux cas cependant, le problème réside dans le fait que l'on ne sait pas exactement en quoi consiste ce rôle et non dans l'interférence des conseillers en elle-même.

C'est dans les grands conseils que le caractère utile ou nuisible de ces facteurs semble le plus prononcé. La taille du conseil semble alors nuire à son fonctionnement. Les très grands conseils, en particulier, semblent atteindre éventuellement un point où la gestion cesse d'être efficace. La définition des emplois et les attentes qui s'y rattachent deviennent ambigues pour les titulaires des postes en question. Les agents de supervision de secteur se

sentent isolés et impuissants au sein de leur conseil et les agents du bureau central ont l'impression de ne pas exercer une influence et un contrôle suffisants sur ce qui se passe dans les écoles. Selon les directeurs d'école, le personnel du bureau central est coupé des écoles et des élèves. Les structures à paliers, avec leur conseil administratif et leur comité de direction, renforcent ces perceptions, car les agents de secteur ne participent plus du tout au processus décisionnel et ne reçoivent plus certains renseignements essentiels. Certains conseils de grande taille n'ont pas d'organisation globale, car ils sont trop vastes pour que qui que ce soit en comprenne tous les rouages. À cause de leur taille, certains de ces conseils possèdent plus d'un bureau, ce qui accentue les problèmes de communication et les sentiments d'isolation, en particulier si ces bureaux desservent des écoles de langues différentes. L'interférence des conseillers scolaires semble d'ailleurs plus prononcée dans les grands conseils.

Avec les données fournies dans le présent chapitre, nous pouvons brosser un tableau relativement complet de la façon dont les agents de supervision définissent leur emploi et nous faire une certaine idée de la perception que les conseillers scolaires et les directeurs d'école se font du travail des agents. Nous devons ensuite nous demander a) quel degré de satisfaction et de stress les agents de supervision éprouvent face à leur rôle (voir le chapitre 8) et b) de quelles compétences ils ont besoin (voir le chapitre 9). Ainsi, grâce aux données que nous posséderons sur ces deux points de même que sur les fonctions que remplissent les agents de supervision, nous serons en mesure de formuler des recommandations sur la sélection, la formation et l'accréditation.

6.9. Conclusions et répercussions

Dans le présent chapitre, nous avons décrit les tâches et responsabilités inhérentes au rôle d'agent de supervision et avons analysé ces données sous différentes perspectives. Il était nécessaire d'effectuer de telles analyses pour traiter les énormes quantités de données recueillies, étudier le travail de supervision dans les différents rôles et dans les divers types de conseils et formuler des recommandations fondées sur une connaissance approfondie des fonctions remplies par les agents de supervision. Ces analyses risquent cependant de nous faire perdre de vue "l'intégralité" du rôle. Nous invitons donc instamment le lecteur à revoir les descriptions qui figurent au début du chapitre afin de rassembler en un tout cohérent les fragments d'information qu'il possède maintenant sur le rôle de l'agent de supervision.

Voici le sommaire de nos principales constatations et des réformes qui pourraient en découler :

. Notre analyse n'a produit ni une définition des fonctions de l'agent de supervision ni une série de descriptions d'emploi sans lien entre elles, mais a plutôt révélé un regroupement d'actions dont l'objet est fonction du milieu de travail particulier à chaque agent (par exemple le rôle officiel ou un conseil). Cette conclusion laisse supposer que les agents de supervision possèdent un moyen commun de compétences, de connaissances, d'attitudes et de comportements essentiels, les qualifications complémentaires (compétences et connaissances spécialisées) étant déterminées par le poste occupé (agent de supervision de secteur, agent de supervision des programmes ou agent de supervision en administration des affaires) et par les caractéristiques du conseil telles que la taille, le rôle des conseillers scolaires et le processus décisionnel. (On trouvera plus de détails au chapitre 9 sur les compétences requises de l'agent de supervision.)

. Les tâches et responsabilités des agents de supervision ne varient pas beaucoup d'un conseil à l'autre; en outre, de très faibles différences sont attribuables à des facteurs tels que la région desservie et la nature des écoles que les conseils regroupent (publiques ou séparées). La taille des conseils donne lieu à des différences surtout en ce qui concerne le degré de spécialisation des agents du bureau central et le nombre d'échelons que compte la hiérarchie de l'organisation; dans ce dernier cas, lorsque le nombre d'échelons est trop élevé, les lignes hiérarchiques deviennent floues et de nombreux agents de supervision ne peuvent participer à l'administration du conseil.

. Nous pouvons décrire d'une manière assez précise les tâches et responsabilités rattachées aux cinq rôles que nous avons définis (directeur de l'éducation, agent de supervision en administration des affaires, agent de supervision du bureau central, agent de supervision de secteur et agent de supervision à fonctions combinées). Bien que les définitions d'emploi soient rarement complètes, elles décrivent les responsabilités des agents de supervision à peu près de la manière que les titulaires eux-mêmes.

. Lorsqu'on analyse les <u>actions</u> que supposent les diverses tâches et responsabilités, plutôt que leur <u>objet ou contenu</u>, on se rend compte que la plupart des postes de supervision comportent un noyau commun d'actions (planification, évaluation, élaboration, négociation, mise en oeuvre, etc.). Les rôles de supervision varient plutôt quant à l'<u>objet ou au contenu</u> des actions (personnel, finances, organisation scolaire, programmes, etc.)

. Les relations humaines semblent constituer l'élément le plus important du travail de l'agent de supervision; c'est grâce aux interactions avec d'autres que l'agent exécute une grande part de ses tâches. Ces interactions sont si variées qu'il est difficile de les décrire complètement : elles sont officielles, officieuses ou impromptues, spéciales ou personnelles; elles se déroulent par écrit ou au téléphone; il peut s'agir de communications entre deux personnes, de relations entre les membres d'un petit groupe ou de grandes assemblées publiques. Les agents de supervision persuadent, inspirent, négocient, créent un climat de confiance, règlent des conflits, informent, etc.; ils ont des rapports avec toutes sortes de gens, dont la plupart travaillent à l'intérieur de leur conseil (surtout avec les conseillers scolaires, le directeur de l'éducation, les autres agents de supervision et les directeurs d'école) et d'autres à l'extérieur (au ministère ou au sein de la collectivité par exemple). Il importe de

noter que les interactions ne constituent pas une fin en soi; en d'autres termes, l'essentiel n'est pas d'entretenir de bonnes relations avec autrui, mais d'accomplir des tâches grâce aux interactions, par exemple résoudre un conflit, convaincre la collectivité d'accepter l'emplacement d'une nouvelle école ou amener un conseiller scolaire à changer d'opinion.

. Les agents de supervision ont en général une optique axée sur le conseil plutôt que sur l'école; certains aimeraient toutefois qu'il en soit autrement. En d'autres termes, les besoins du conseil ont tendance à avoir la priorité sur ceux des écoles et souvent les éclipsent complètement. Les pressions qu'exercent le bureau central et les conseillers scolaires ont plus d'effet que celles des écoles. Les agents de supervision assurent la liaison entre les conseillers scolaires et les écoles, mais semblent répondre davantage aux besoins du conseil qu'à ceux des écoles. Remarque : ceci n'est qu'une description de la situation, non un jugement de valeur.

. Les agents de supervision adoptent pour la plupart une attitude passive, en ce sens que leur travail se compose pour la plus grande part de tâches courantes ou consiste à régler des situations de crise. Un très petit nombre de leurs tâches résultent de l'établissement de priorités après réflexion. Cette constatation revêt une grande importance à la lumière des travaux relatifs aux bons gestionnaires et des données compilées par Leithwood et Stager (1986) sur les différences entre les directeurs d'école à rendement élevé et leurs collègues à rendement moyen.

. On n'arrive pas à établir clairement quels critères on emploie ou de quels critères on devrait se servir pour déterminer si les fonctions que remplissent les agents de supervision sont appropriées ou efficaces; c'est là l'un des problèmes qui sont ressortis le plus nettement de nos recherches.

. À un point donné de l'évolution de son organisation, un conseil peut devenir trop grand pour fonctionner efficacement. Certains des conseils faisant partie de notre échantillon sont aux prises avec ce problème. Il conviendrait de déterminer l'effectif optimal de chaque conseil et d'envisager par conséquent de restructurer les conseils ou même d'en créer de nouveaux.

. Le rôle que jouent les conseillers scolaires au sein du conseil influe lui aussi sur les fonctions de l'agent de supervision. Certains conseils sont dirigés en grande partie par les conseillers, tandis que, dans d'autres, les conseillers ont moins d'influence. Il arrive parfois qu'à l'intérieur d'un même conseil, les relations avec les conseillers soient considérées comme bonnes par certains administrateurs et comme mauvaises par leurs collègues. Il faudrait donc dispenser une formation politique aux agents de supervision. De toute évidence, il existe, pour traiter avec les conseillers, des méthodes optimales que les agents de supervision doivent créer eux-mêmes, semble-t-il.

. Nos dernières observations portent sur l'utilisation la plus efficace que les agents de supervision peuvent faire de leur temps. En tant que gestionnaires d'un système d'éducation, les agents de supervision que nous avons interrogés efffectuaient des tâches (appels téléphoniques, réunions régulières de certains groupes de travail, rédaction de rapports et de lettres) dont un assistant compétent aurait pu se charger avec succès, du moins au début. Cet assistant devrait bien sûr connaître les politiques du conseil et du ministère ainsi que les

questions relatives à l'éducation. Dans la plupart des conseils, les agents de supervision ne disposent pas d'un tel soutien. Si une secrétaire ne peut exécuter une tâche, l'agent de supervision doit alors s'en charger. Nous sommes d'avis que les employés de soutien pourraient effectuer à un coût bien moindre une partie des tâches des agents de supervision, qui pourraient ainsi se concentrer sur les fonctions essentielles de leur rôle.

Chapitre 7
Sélection et formation

7.1. Critères et méthodes de formation

Au cours des entrevues, nous avons posé des questions sur les critères et méthodes de sélection. En analysant la façon dont les agents de supervision perçoivent le processus de sélection, nous avons fait ressortir onze thèmes ou facteurs, dont chacun est brièvement exposé dans la présente section. Nous examinons également ici les méthodes existantes d'embauchage des agents de supervision et présentons les améliorations que nos répondants ont proposé d'y apporter. Nous discutons ensuite des commentaires que nous avons recueillis sur l'attrait des postes d'agent de supervision et sur le calibre des candidats. Nous tentons finalement de déterminer si les agents de supervision en administration des affaires possèdent les compétences nécessaires pour occuper le poste de directeur de l'éducation.

7.1.1. Les critères de sélection révélés par l'analyse numérique

Bien que l'analyse numérique (section 2.4) ne fournisse pas de données portant précisément sur les critères et méthodes de sélection des agents de supervision, nous pouvons faire certaines déductions à partir de ses résultats. Les trois quarts de nos répondants, par exemple, ont été recrutés à l'intérieur de leur conseil. Bien qu'elle ne constitue sans doute pas une politique officielle, cette pratique indique que les conseils préfèrent nettement recruter des agents dans leurs rangs plutôt qu'à l'extérieur. Par ailleurs, il ressort clairement de notre analyse que l'expérience acquise hors du milieu de l'éducation, par exemple dans l'industrie, le commerce et l'administration publique, compte peu dans le choix des agents de supervision. Seulement 10 p. 100 de nos répondants environ possèdent de l'expérience dans l'administration publique ou dans le commerce. La proportion des agents ayant travaillé dans l'industrie est plus grande (30 p. 100), et il s'agit probablement

pour la plupart de personnes occupant actuellement ou ayant déjà occupé un poste d'agent de supervision en administration des affaires. D'ailleurs, la plupart des répondants n'ont classé que deux catégories d'expérience professionnelle comme étant essentielles, soit l'enseignement et l'administration scolaire. L'expérience acquise dans l'industrie, dans des postes de cadre conseil au sein du conseil employeur, ou au ministère de l'Éducation n'est considérée comme essentielle que par 15 p. 100 des répondants ou moins; 75 p. 100 d'entre eux ou plus estiment toutefois que ce genre d'expérience est souhaitable.

7.1.2. Les critères de sélection révélés par les entrevues

Nous n'avons pas demandé à nos répondants de décrire le processus par lequel ils ont été nommés à leur poste actuel, mais nous avons voulu savoir pourquoi, à leur avis, ils avaient obtenu le poste et quels avantages ils croyaient avoir sur les autres candidats. Nous ne prétendons pas que les facteurs qu'ils ont cités aient nécessairement influé sur le processus d'embauchage; en fait, plusieurs répondants ont déclaré ne pas savoir quels critères ont alors été utilisés. Nous croyons cependant que les qualifications qui, selon eux, leur ont permis d'obtenir leur emploi actuel révèlent indirectement les types de critères pratiques qu'ils jugent utiles et dont ils pensent qu'on se sert pour choisir les agents de supervision. Nous analysons, dans les paragraphes qui suivent, les critères de sélection qu'a révélés l'idée que les répondants se font du processus ayant abouti à leur nomination.

Nous étudierons les onze thèmes suivants :

1. Source de l'expérience (interne, externe, mixte)
2. Portée de l'expérience (promotions hiérarchiques, diversité de l'expérience)
3. Antécédents (crédit, position importante, réputation)
4. Compétences, qualifications et connaissances
5. Études
6. Compatibilité avec l'organisation
7. Objectifs personnels
8. Sexe et origine ethnique
9. Appuis politiques au sein de la collectivité

10. Manque de concurrence

11. Restructuration administrative

Il est à noter que certains de ces thèmes sont souvent mentionnés et d'autres fréquemment omis. Nous incluons quand même ces derniers parce qu'on se serait attendu à ce que ces critères jouent un plus grand rôle dans la sélection que les réponses des agents ne l'ont laissé supposer.

Parmi les critères de sélection qui sont ressortis des réponses recueillies lors des entrevues, aucun ensemble n'est caractéristique de tous les agents de supervision. Des ensembles distincts de critères ne se dégagent pas non plus lorsqu'on regroupe les agents de supervision par grandes catégories de rôles (sauf celle des agents de supervision en administration des affaires), selon la taille des conseils, leur confession ou le genre d'écoles qu'ils regroupent (publiques ou séparées). Nous avons plutôt déterminé un certain nombre de questions ou de thèmes que les agents de supervision ont mentionnés en tentant d'énoncer pourquoi ils avaient été embauchés. Les variations à l'intérieur d'un thème se répartissent différemment selon les thèmes (c'est-à-dire par catégories de rôles, selon la taille des conseils, etc.). La discussion qui suit est structurée en fonction des onze critères de sélection énumérés plus haut. Dans le cas de chacun de ces thèmes, nous avons vérifié si les réponses à la question "Pourquoi avez-vous été embauché?" présentaient des variations d'une catégorie de rôles à l'autre, selon la taille des conseils, leur confession ou le genre d'écoles qu'ils regroupent (publiques ou séparées) ou en fonction de tout autre facteur. Voici l'analyse de ces critères de sélection.

Source de l'expérience

Il est inutile de nier le fait que, dans tous les conseils scolaires et toutes les catégories de rôles, la plupart des agents de supervision ont été recrutés à l'intérieur de leur conseil employeur. Seuls les directeurs de l'éducation ont été recrutés à l'extérieur dans une proportion importante (environ dans un tiers des cas). Un certain nombre d'agents de supervision en administration des affaires ont été recrutés à l'extérieur lors de la création d'unités administratives de plus grande taille en 1969. Dans le cas des agents

de cette catégorie qui ont été embauchés plus récemment, il y a toutes les chances pour qu'ils aient été promus après avoir gravi les échelons de la hiérarchie des postes relatifs à l'administration des affaires qui est apparue après la fusion.

Le point essentiel à noter est qu'en général, les conseils scolaires recherchent et choisissent des candidats provenant de leur région et possédant de bons antécédents professionnels. Les agents de notre échantillon qui ont été recrutés à l'extérieur ont avancé diverses raisons pour lesquelles le fait de ne pas appartenir au conseil employeur leur a donné un avantage lors de la sélection : une expérience plus diversifiée en administration, une expérience fructueuse dans des postes comportant des responsabilités similaires (par exemple, en tant que directeur de l'éducation d'un autre conseil), le désir du conseil de modifier l'orientation de sa direction et l'exercice antérieur des compétences nécessaires pour traiter un problème local prévu ou non résolu.

Portée de l'expérience

Lors de la sélection de la plupart des agents de supervision, on accorde plus de valeur à l'expérience professionnelle acquise à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur du conseil. Les agents recrutés à l'intérieur affirment toutefois souvent que le fait d'avoir également occupé des postes à l'extérieur du conseil leur a donné un avantage sur les autres candidats.

La diversité des expériences revêt également de l'importance. La majorité des agents de supervision parlent, dans ce cas, surtout de l'expérience de l'administration qu'ils ont acquise en tant que cadres hiérarchiques et de leur promotion du poste d'enseignant à ceux de directeur adjoint d'école et de directeur d'école, puis de leur ascension dans l'échelle des agents de supervision. Un nombre important de répondants soutiennent cependant que toute la gamme de leur expérience, dont les postes habituels d'administrateur, a grandement contribué à leur sélection. Les agents de supervision recrutés à l'extérieur sont particulièrement susceptibles d'avancer que la vaste étendue de leur expérience leur a permis d'être choisis (par exemple, les postes occupés dans d'autres conseils, au sein du ministère ou dans d'autres organismes, la participation aux travaux de comités provinciaux). Certains agents recrutés à l'intérieur citent également la diversité de l'expérience en tant que facteur déterminant. Parmi les types d'expérience que les agents mentionnent le plus

souvent, on trouve la participation à des projets et à des comités de conseil scolaire, des postes dans divers services administratifs, des postes d'enseignant et d'administrateur aux deux paliers et la participation à des projets du ministère. Néanmoins, la diversité de l'expérience n'apparaît pas comme un critère de sélection uniforme pour quelque type de conseils ou catégorie de rôles que ce soit.

Antécédents

Quand nous leur avons demandé pourquoi, selon eux, ils avaient été nommés à leur poste actuel, de nombreux agents de supervision ont parlé de leurs antécédents professionnels. Cette réponse était plus courante parmi les agents recrutés à l'intérieur que parmi ceux qui provenaient de l'extérieur de leur conseil de même que chez les agents de supervision des opérations, des programmes et des divisions par rapport aux agents en administration des affaires. Très peu d'agents ont mentionné leur réputation en tant qu'enseignants. Ils ont pour la plupart parlé des postes d'administrateur qu'ils ont occupés auparavant (directeur d'école, agent de supervision) et du rôle de chef qu'ils ont joué dans le cadre de projets et de comités de conseil scolaire (par exemple dans le processus de planification du projet de loi 82). Un grand nombre d'agents semblaient laisser entendre que l'ensemble de leurs antécédents constituait en soi un critère de promotion. Ils n'ont pas cité de réalisations particulières. Parmi les agents de secteur, le "succès en tant que directeur d'école" revenait souvent. Comme l'ont expliqué les répondants, le fait de posséder de bons antécédents accorde du crédit au candidat et lui permet d'occuper une position bien en vue au sein du conseil scolaire. Ces deux avantages ont été soulignés par un bon nombre de directeurs de l'éducation, d'agents du bureau central et d'agents de secteur recrutés à l'intérieur de leur conseil.

Compétences, qualifications et connaissances

Comme on pourrait s'y attendre, les postes de supervision dans des domaines spécialisés attirent des gens qui peuvent prouver qu'ils possèdent de l'expérience et des compétences dans les domaines en question; c'est le cas par exemple de l'administration des affaires, du personnel, des services à l'enfance en difficulté, de l'enseignement en français et d'un sous-ensemble de ces domaines auquel se rattache la responsabilité des programmes.

Parmi les grandes catégories de connaissances et de compétences que les agents doivent posséder à quelque catégorie de rôles ou type de conseils qu'ils appartiennent, mentionnons les compétences en administration, les qualités de chef, les techniques de communication, les connaissances en relations humaines et l'efficacité personnelle. Dans l'ensemble, peu d'agents de supervision ont dit posséder des compétences administratives ou des qualités de chef particulières qui aient influé sur leur nomination. Les agents de secteur ont le plus souvent cité certaines compétences administratives comme l'efficacité et l'organisation, la capacité de terminer les tâches, l'aptitude à résoudre des problèmes, la planification et la capacité de s'adonner à plusieurs activités à la fois.

Si peu d'agents de supervision ont parlé de leurs qualités de chef générales (comme l'esprit d'innovation, la créativité et le processus décisionnel), leur omission est plus digne de mention que leur inclusion. Par ailleurs, les qualités de chef sont citées plus fréquemment par les directeurs de l'éducation, surtout par ceux qui ont été recrutés à l'extérieur de leur conseil, que par tout autre catégorie de rôles. Les qualités de chef ne sont mentionnées avec une certaine fréquence qu'en ce qui concerne les programmes. Comme l'ont révélé nos entrevues, le fait d'avoir été capable de diriger l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes compte presque exclusivement dans le choix des agents de supervision du bureau central devant assumer des responsabilités relatives aux programmes. Ce critère de sélection est rarement cité par les directeurs de l'éducation, les agents de supervision des opérations, des services aux élèves, des services à l'enfance en difficulté, du personnel ou de l'administration des affaires. Quelques agents de secteur ont déclaré que leur expérience dans le domaine des programmes les a aidés à obtenir leur emploi. Cependant, même parmi les agents de supervision des programmes, un grand nombre n'ont pas dit avoir d'expérience préalable particulière dans la gestion des programmes. Par exemple, quatre sur dix des agents de supervision des programmes que nous avons interrogés dans les conseils de taille moyenne n'ont pas mentionné ce critère.

La capacité d'entretenir de bonnes relations avec les autres (c'est-à-dire les connaissances en relations humaines) s'est révélée, d'après les entrevues, comme un important critère de sélection dans le cas de quelques agents de secteur et dans celui des agents du bureau central chargés de superviser les programmes et le personnel, sans doute parce que ces derniers entrent plus souvent en interaction avec des subordonnés que les agents du bureau central spécialisés dans d'autres domaines. Nous avons été étonnés du fait que les compétences

politiques nécessaires pour traiter avec le public et le personnel aient rarement été mentionnées par quelque catégorie d'agents que ce soit. Un petit nombre seulement de directeurs de l'éducation (trois pour être précis) et quelques agents du bureau central chargés de superviser les opérations ont déclaré que la compréhension qu'ils possédaient de la collectivité desservie par le conseil avait contribué à leur nomination.

Les catégories de connaissances et de compétences les plus souvent mentionnées en tant que critères de sélection sont les compétences en administration, les qualités de chef, les connaissances en relations humaines et l'efficacité personnelle. Nous ne voulons pas trop généraliser à leur sujet. De nombreux répondants n'ont nommé aucune compétence ou qualité particulière, se contentant de souligner leurs antécédents professionnels. D'autres ont simplement affirmé qu'ils étaient les plus qualifiés, sans entrer dans le détail de leurs compétences. En outre, dans toutes les catégories, certains répondants ont dit ne pas bien savoir pourquoi ils avaient été choisis ou ont avancé que la chance (le fait de se trouver au bon endroit au bon moment) avait joué avant tout. Un autre facteur que les agents ont mentionné est le manque de concurrence, dont nous discuterons plus tard.

Études

Les études, voilà un autre critère de sélection remarquable par son omission fréquente plutôt que par sa présence. Le groupe des agents de supervision en administration des affaires est le seul à avoir souvent cité les études et les qualifications professionnelles comme motif de sélection. Ceux qui ont mentionné leurs qualifications professionnelles n'ont pour la plupart pas indiqué avec précision quels facteurs particuliers ont contribué à leur nomination. Ils considèrent ces qualifications comme utiles en général, mais n'ont pas déclaré avoir reçu une formation ou posséder des compétences en relation directe avec leur poste actuel.

Objectifs personnels

Peu d'agents de supervision ont affirmé que leurs priorités ou objectifs personnels aient eu une influence quelconque sur leur nomination. En fait, seuls quatre directeurs de l'éducation en ont parlé, et chacun d'eux a fait mention d'un aspect différent du processus éducationnel : le premier accordait de loin la priorité aux élèves, le deuxième se consacrait à la croisssance par l'éducation,

le troisième se faisait une image très bien définie de la personne instruite et le dernier s'attachait avant tout à la qualité de l'enseignement. Contrairement aux autres critères qu'ils ont décrits, il semble que la majorité des agents de supervision ne soient pas sélectionnés d'après une vision clairement formulée de l'enseignement et du processus pédagogique. Ce fait devient particulièrement frappant surtout lorsqu'on songe au grand nombre d'agents qui ont mentionné leur expérience en tant qu'administrateur. Bref, les antécédents professionnels dans le domaine de l'administration apparaissent comme plus importants que les objectifs personnels en matière d'éducation.

Sexe

Parmi les quelques femmes qui faisaient partie de notre échantillon, certaines ont indiqué que leur sexe n'avait pas beaucoup influé sur leur embauchage; d'autres étaient d'avis que, tout bien considéré, le fait d'être une femme les avait aidées. Pratiquement tous les agents étaient d'accord pour dire qu'un plus grand nombre de femmes devraient être admises dans leurs rangs. Notre étude est trop limitée pour nous permettre de déterminer la tendance que suivra éventuellement la nomination des femmes à des postes d'autorité; en effet, on les nomme actuellement surtout à des postes de directeur adjoint d'école ou de directeur d'école. Combinées au grand nombre d'administrateurs qui doivent prendre leur retraite au cours des dix prochaines années, les méthodes de sélection et de promotion vont permettre la nomination d'un nombre beaucoup plus grand de femmes à des postes d'agent de supervision (voir Musella et Lawton, 1986). Cette tendance commence à peine à se manifester cependant.

Compatibilité avec l'organisation

Les agents de supervision mentionnent souvent la compatibilité avec l'organisation parmi les motifs de leur sélection. C'est particulièrement vrai des directeurs de l'éducation auxquels nous avons fait subir une entrevue (4 sur 21). Il ne fait aucun doute que ce critère ait implicitement contribué à la nomination de beaucoup d'autres agents de supervision à part ceux qui en ont fait mention lors de leur entrevue. Les directeurs de l'éducation, les agents du bureau central et les agents de secteur ont attiré notre attention sur plusieurs aspects de la compatibilité avec l'organisation. Certains ont simplement affirmé, sans préciser, que leurs compétences correspondaient aux besoins du conseil au moment où ils ont posé leur candidature. D'autres étaient d'avis qu'ils possédaient des compétences ou des éléments d'expérience particuliers

satisfaisant les besoins locaux à ce moment-là (par exemple, un candidat à un poste de supervision dans un conseil en pleine croissance possédait l'expérience de la gestion d'un grand conseil; un agent ayant déjà servi d'arbitre dans des différends entre francophones et anglophones sollicitait un poste dans un conseil desservant une collectivité aux prises avec un conflit de cette sorte). Certains agents de supervision ont dit avoir été choisi parce que le conseil désirait équilibrer les forces entre les agents provenant du palier élémentaire et ceux ayant travaillé au palier secondaire, entre les agents provenant d'un milieu urbain et ceux des milieux ruraux, etc. Quelques agents des conseils du Nord ont fait allusion au fait qu'ils ont l'habitude de l'environnement physique de cette région, qu'ils aiment bien vivre et travailler loin des villes et des hivers moins rigoureux du Sud et de l'Est de l'Ontario.

D'autres agents ont affirmé que la compatibilité de leur mode de direction et de celui des autres administrateurs du conseil a contribué en leur faveur. En résumé, lorsque la compatibilité avec l'organisation entre en ligne de compte dans la sélection d'un agent de supervision, ce peut être parce que le conseil désire combler un besoin ou régler un problème dans sa collectivité, créer ou maintenir un équilibre politique entre des intérêts concurrents au sein de l'administration, conserver le même mode de direction parmi tous les dirigeants du conseil ou trouver une personne disposée à travailler dans une région géographique donnée.

Appuis politiques au sein de la collectivité

De nombreux agents de supervision ont indiqué que l'appui politique du directeur de l'éducation ou des autres agents de supervision, des directeurs d'école, des conseillers scolaires et du public leur avait donné un avantage lors de la sélection. C'est vrai en particulier dans le cas des agents de supervision du bureau central (mais non pas d'une catégorie de rôles donnée) à l'emploi d'un conseil de taille moyenne ou grande. Une bonne proportion de ceux qui ont dit jouir de l'appui politique des administrateurs des échelons supérieurs faisaient face à une concurrence très limitée pour l'emploi, quand il y en avait une. Trois des directeurs de l'éducation interrogés ont déclaré que leur candidature avait été appuyée par une partie importante de la population. Certains de nos répondants se sont plaints du fait qu'étant donné l'existence de tels appuis, les agents de supervision sont choisis pour des motifs personnels ou politiques sans être nécessairement les candidats possédant les meilleurs qualifications.

Manque de concurrence

Nous n'avons pas demandé directement à nos répondants à quel degré de concurrence ils ont fait face en sollicitant leur poste actuel, mais un certain nombre d'entre eux nous ont dit que peu de personnes avaient posé leur candidature au poste en question ou qu'il n'y avait eu aucune concurrence. Certains ont admis qu'ils n'avaient pas sollicité l'emploi, mais avait été recrutés par des cadres supérieurs ou promus. Cependant, un grand nombre d'agents de supervision n'ont pas mentionné le manque de concurrence parmi les facteurs ayant contribué à leur nomination.

Restructuration administrative

Bien que la restructuration administrative ne constitue pas vraiment un critère de sélection, plusieurs des répondants l'ont mentionnée parmi les éléments du contexte organisationnel qui a permis leur nomination. En somme, les changements apportés à la structure administrative entraînent souvent la création de nouveaux postes d'agent du supervision et de nouvelles possibilités de promotion. La restructuration administrative résulte parfois de mesures prises à l'échelle provinciale. Par exemple, la fusion de petits conseils scolaires en de plus grandes unités administratives, qui a eu lieu en 1969, a provoqué la mutation vers les conseils scolaires d'un certain nombre des agents de supervision de notre échantillon qui travaillaient jusque-là au sein de ministère (en tant qu'inspecteur ou en tant que consultants dans le domaine des programmes, par exemple). L'adoption en 1980 du projet de loi 82 sur l'enfance en difficulté a elle aussi ouvert de nouvelles possibilités aux agents de supervision. Une restructuration administrative peut aussi résulter d'une décision que prend un conseil pour combler des besoins qu'il a perçus, souvent par suite de la croissance ou de la diminution de l'effectif, ou du mécontentement auquel donnent lieu les structures organisationnelles en place.

7.1.3. Processus de sélection locaux

Le processus de sélection des agents de supervision se déroule en deux étapes, soit l'accréditation en tant qu'agent de supervision et l'embauchage pour un poste particulier. Nous avons demandé aux répondants de nous dire quelles améliorations il conviendrait d'apporter à chacune d'elles. Ils avaient tous beaucoup plus d'améliorations à proposer dans le cas du processus d'accréditation que dans celui des procédures d'embauchage locales. Un grand

nombre des agents de notre échantillon ont fait porter leurs remarques uniquement sur le premier, ce qui est en partie attribuable au fait que les responsables d'entrevues n'ont pas toujours posé la seconde question. Nous analyserons ces données au chapitre 10. Dans la présente section, nous présentons les idées que les répondants ont avancées pour l'amélioration du processus de sélection à l'échelon local.

Parmi les membres de notre échantillon, nous n'avons demandé qu'aux directeurs de l'éducation de décrire le processus de dotation des postes de supervision à l'intérieur de leur conseil. Quelques autres répondants nous ont fourni cette information spontanément, mais les données sont trop fragmentaires pour l'ensemble des conseils scolaires et des catégories de rôles pour nous permettre de faire des généralisations ou de décrire des processus de sélection types. Nous pouvons cependant faire ressortir certaines des principales causes des variations que présentent les processus de sélection locaux et donner des exemples de processus distinctifs (sans pour autant affirmer que ces derniers sont typiques d'un sous-ensemble de conseils). Il est à noter qu'un seul des conseils de notre échantillon nous a fourni un document écrit exposant ses procédures de sélection officielles.

Les variations les plus frappantes que présentent les divers processus locaux d'embauchage des agents de supervision portent sur les éléments suivants : le degré d'officialisation et de normalisation des procédures; la source des critères de sélection; les méthodes de recrutement et l'étendue du processus; les sources de renseignements sur les candidats; les méthodes de présélection et d'établissement d'une liste de candidats retenus; les entrevues; le rôle du directeur de l'éducation et des autres agents de supervision; le rôle que jouent les conseillers scolaires dans le processus d'embauchage.

Dans plusieurs des conseils de notre échantillon, les agents de supervision du bureau central et de secteur ont affirmé que leur conseil ne disposait d'aucun processus de sélection normalisé et officiel ou ont déclaré ne pas savoir exactement en quoi il consistait. Les répondants de deux autres conseils se sont plaints du fait que les cadres supérieurs et les conseillers scolaires soient incapables de s'entendre sur un processus donné et que les méthodes de sélection varient selon les circonstances. Nous hésitons à dire combien de conseils n'ont pas de processus normalisé et connu pour la sélection des agents de supervision,

mais il s'agit de toute évidence d'une proportion importante des conseils de la province. Comme nous l'avons dit un peu plus haut, un seul des conseils de notre échantillon nous a fourni des procédures de sélection officielles.

La première différence que comportaient les divers processus de sélection touchaient l'annonce des postes vacants et l'élaboration de critères de sélection. Ceux de nos répondants qui ont mentionné cette étape ont déclaré que les critères étaient établis soit par le conseil scolaire ou l'un de ses comités, soit par le directeur de l'éducation (avec ou sans l'aide des autres agents de supervision).

Comme nous l'avons indiqué dans de nombreuses sections du présent rapport, certains conseils scolaires préfèrent recruter dans leurs propres rangs, tandis que d'autres annoncent les postes de supervision vacants tant à l'extérieur de leurs limites territoriales (à l'échelle provinciale ou nationale) qu'à l'intérieur. L'un des directeurs de l'éducation à d'ailleurs expliqué qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une politique par laquelle le conseil adopte l'une de ces méthodes à l'exclusion de l'autre. L'administration de son conseil ne restreint le recrutement aux candidats locaux que s'il sait disposer de personnes qualifiées pour combler le poste en question; autrement, le processus de recrutement s'ouvre sur l'extérieur.

Les méthodes de recrutement varient quant à un autre point important : le fait que les postes d'agent de supervision soient officiellement annoncés ou non. Dans un des grands conseils de notre échantillon, les répondants ont signalé que les deux derniers postes vacants n'avaient pas été annoncés officiellement et qu'ils n'en ont eu vent que par oui-dire.

Il semble y avoir de grandes différences entre les conseils scolaires de la province quant aux sources et aux quantités de données sur les candidats aux postes d'agent de supervision dont ils se servent dans le cadre du processus d'embauchage. On dispose en général du curriculum vitae du candidat, du dossier des qualifications qu'il possède pour occuper le poste d'agent de supervision et des données recueillies lors d'une entrevue. En outre, certains conseils exigent des documents rédigés par le candidat (par exemple, des rapports ou l'énoncé d'une philosophie de l'éducation), des recommandations et, dans un cas, même des dossiers locaux d'évaluation du rendement.

Les pratiques de présélection locales, qui servent à étudier les candidatures reçues pour les postes de supervision et à dresser des listes de candidats retenus, varient grandement selon les conseils. Dans certains d'entre eux, le directeur de l'éducation trie les demandes d'emploi avant de les transmettre au comité de sélection officiel. Le processus de présélection peut comporter des entrevues préliminaires, la vérification des références et l'étude des documents écrits. Dans les conseils où l'on procède à des entrevues préliminaires, le comité de sélection dresse une liste des candidats retenus (en général trois) après la première entrevue et en soumet les noms au conseil scolaire. Ces candidats subissent une entrevue finale devant tous les conseillers scolaires. Dans les conseils qui ne mènent pas d'entrevues préliminaires, le comité de sélection dresse une liste des candidats retenus d'après leurs qualifications et la vérification de leurs références; il fait subir une entrevue aux candidats figurant sur cette liste et soumet sa recommandation à l'approbation du conseil scolaire ou du directeur de l'éducation.

Le processus d'entrevue officiel varie lui aussi d'un conseil à l'autre quant aux points suivants : les personnes qui y participent (conseillers scolaires ou agents de supervision, ou les deux); l'importance qu'on lui accorde (fournit-il les principales données servant à la sélection ou fait-il partie de plusieurs sources d'information clés?); la durée des entrevues (20 minutes, une heure); le nombre de candidats soumis à une entrevue (tous les candidats ou seulement ceux qui figurent sur la liste des candidats retenus).

Le rôle que joue le directeur de l'éducation dans le processus de sélection présente d'importantes variations d'un conseil à l'autre. Le contraste le plus frappant existe entre les conseils où le directeur de l'éducation procède à la sélection en consultation avec d'autres agents de supervision et demande ensuite simplement au conseil d'approuver la nomination et ceux où le directeur de l'éducation joue un rôle consultatif auprès des conseillers scolaires tout au long du processus. Le rôle que joue le directeur de l'éducation dans l'embauchage d'agents de supervision par son conseil varie aussi sur les points suivants : certains directeurs recrutent personnellement des candidats, d'autres non; certains directeurs font la présélection des candidatures pour les conseillers scolaires, d'autres non; ils remplissent une fonction consultative dans le processus ou y participent pleinement et ont droit de vote au sein des comités d'embauchage. L'envers de la médaille est le rôle des conseillers

scolaires, qui va de l'approbation des recommandations du directeur de l'éducation à la participation au recrutement, à la présélection, aux entrevues et aux prises de décision.

Le lecteur trouvera au tableau 7-1 des exemples de certains des processus d'embauchage des agents de supervision que nous avons décrits. Nous tenons toutefois à lui rappeler qu'il ne s'agit là que d'une illustration de la gamme de variantes dénombrées. Nous ne prétendons pas que ces exemples soient typiques de conseils donnés.

L'amélioration des processus de sélection locaux

Dans l'ensemble, les agents de supervision avaient moins de commentaires négatifs à formuler sur les pratiques d'embauchage locales que sur le processus de sélection menant à l'obtention du brevet d'agent de supervision. Dans tous les conseils de notre échantillon, nous avons eu l'impression que, selon les répondants, on devrait s'attacher à améliorer la qualité du réservoir de candidats plutôt que de s'amuser à modifier les pratiques d'embauchage locales. Plus précisément, dans tous les conseils scolaires et toutes les catégories de rôles, la plupart des agents s'entendent pour dire qu'en plus des examens d'admission, le processus d'accréditation des agents de supervision en éducation devrait comprendre un programme de stages quelconque et des cours de formation portant principalement sur des questions pratiques. En ce qui concerne les agents de supervision en administration des affaires, tous déclarent que les examens actuels et les exigences présentes quant aux études et à l'expérience excluent bien des candidats qualifiés et n'améliorent en rien les qualifications de ceux qui obtiennent un brevet grâce à ce processus. Les agents de supervision en administration des affaires eux-mêmes sont divisés au sujet de la nécessité de créer pour eux un processus de formation et d'accréditation distinct, qui éliminerait tous les examens et les remplacerait par un programme de formation combinant des stages, des cours et des expériences pratiques ou qui ouvrirait tout simplement les postes de supervision en administration des affaires aux candidats ne provenant pas du milieu de l'éducation et possédant de bonnes qualifications en administration des affaires. Pour ce qui est de l'amélioration des processus locaux d'embauchage des agents de supervision, quelques thèmes reviennent souvent dans les données recueillies lors des entrevues. Il s'agit surtout de la formation liée à la sélection, des méthodes de présélection, de l'incertitude qu'il faut dissiper au sujet du processus de sélection et des attentes relatives aux divers rôles des agents de supervision, de l'élargissement

du réservoir de candidats et du contrôle du rôle des conseillers scolaires. Parmi les exigences supplémentaires que devrait comporter le processus d'accreditation, les agents de supervision ont le plus souvent cité les stages en administration et les cours de formation pratique. Certains d'entre eux aimeraient toutefois que ces expériences de perfectionnement professionnel soient rattachées aux processus locaux de dotation de postes de supervision particuliers.

Tableau 7-1 : Exemples de processus locaux d'embauchage des agents de supervision

Exemple A : Entrevues menées et recommandations formulées par le comité de sélection

	Variante A.1 (conseil d'écoles séparées de taille moyenne)	Variante A.2 (conseil d'écoles séparées de petite taille)
Établissement des critères de sélection	Comité de sélection	Conseil scolaire
Annonce des postes vacants	À l'échelle provinciale	À l'échelle nationale
Présélection	Le comité de sélection étudie les candidatures	Le directeur de l'éducation fait le tri des candidatures
Établissement de la liste des candidats retenus	Comité de sélection	Comité de sélection
Entrevues finales	Comité de sélection	Comité de sélection
Prise de décision	Le comité de sélection fait une recommandation au conseil scolaire	Le comité de sélection fait une recommandation au conseil scolaire
	Le conseil donne son approbation	Le conseil donne son approbation

---

Exemple B : Entrevues menées par le comité de sélection et par tous les conseillers scolaires

	Variante B.1 (conseil d'écoles publiques de taille moyenne)	Variante B.2 (conseil d'écoles séparées de grande taille)
Établissement des critères de sélection		
Annonce des postes vacants	À l'échelle provinciale	À l'échelle locale

Exemple B : Entrevues menées par le comité de sélection et par tous les conseillers scolaires (suite)

Présélection	Le directeur de l'éducation fait le tri des candidatures et vérifie les références des candidats retenus	
	Un comité formé de conseillers scolaires fait subir une entrevue à 8 ou 10 candidats	Un comité formé de conseillers scolaires fait subir une entrevue à tous les candidats
Établissement de la liste des candidats retenus	Le comité de conseillers dresse une liste de trois candidats	Le comité de conseillers dresse une liste de trois candidats
	Le directeur de l'éducation procède à d'autres vérifications de références	
Entrevues finales	Tous les conseillers	Tous les conseillers
Prise de décision	Vote de tous les conseillers	Vote de tous les conseillers

---

Exemple C : Nomination par le directeur de l'éducation

	Variante C.1 (conseil d'écoles séparées de grande taille)	Variante C.2 (conseil d'écoles publiques de petite taille)
Établissement des critères de sélection		
Annonce des postes vacants	À l'échelle locale	Aucune publicité
Présélection	Le comité de présélection, dont fait partie entre autres le directeur adjoint de l'éducation, choisit les candidats et leur fait subir une entrevue	Aucune présélection
Établissement de la liste des candidats retenus	Comité de présélection	Le conseil omet cette étape
Prise de décision	Le comité de présélection fait une recommandation au directeur de l'éducation	Le directeur de l'éducation recrute lui-même un candidat et le nomme au poste vacant
	Le directeur de l'éducation prend une décision	

On propose entre autres de dispenser de manière suivie, dans le domaine de l'administration, des stages et des cours de courte durée axés sur des questions pratiques (non pas la Loi sur l'éducation) et destinés aux candidats éventuels de chaque région. Ainsi, on accroîtrait les compétences professionnelles des bons candidats, on reconnaîtrait ceux qui ont besoin d'aide et on disposerait de données plus exactes sur les capacités de chacun. On propose aussi d'exiger que les agents de supervision participent à des stages et suivent des cours après leur nomination. Certains des grands conseils de la province utilisent l'une ou l'autre de ces méthodes et les agents y sont généralemet satisfaits des résultats obtenus.

Le problème que les agents ont le plus souvent mentionné est la nécessité d'améliorer le processus de présélection des candidats en utilisant des données plus diversifiées pour établir les listes de candidats retenus et pour formuler des recommandations sur les personnes à embaucher. En somme, la plupart des agents de supervision sont d'avis que les décideurs doivent disposer, au sujet des candidats, de renseignements plus complets que ceux que peuvent fournir les curriculum vitae, les entrevues et les dossiers d'accréditation en tant qu'agent de supervision. Parmi les autres sortes d'information que les agents ont proposées, citons des documents rédigés par le candidat (par exemple, des rapports ou l'énoncé d'une philosophie personnelle de l'éducation), des renseignements plus détaillés sur les réalisations et les antécédents du candidat, des références de la part de plusieurs supérieurs précédents, des dossiers d'évaluation du rendement et l'observation du candidat dans le cadre de ses fonctions. Au moins dans le cas des agents de supervision se trouvant au niveau d'entrée, le fait de restructurer le processus d'accréditation de manière qu'il inclue des stages et des cours de formation accroîtrait déjà la quantité de données dont les conseils disposent pour trier les candidatures à des postes donnés. Les agents de supervision d'un certain nombre de conseils ont signalé le fait que l'on exige plus de documents pour la sélection des directeurs d'école que pour celle des agents de supervision.

Dans plusieurs conseils scolaires, les agents du bureau central (surtout ceux qui sont chargés de superviser le personnel) et les agents de secteur ont demandé que l'on réduise l'élément d'incertitude que comporte le processus de sélection dans son ensemble. Les critiques ne sont typiques d'aucune catégorie de conseils en particulier, mais sont formulées par les agents de quelques conseils donnés. En d'autres termes, dans les conseils où le processus d'embauchage n'est normalisé ni par un document écrit ni par un consensus et est susceptible de se

transformer chaque fois qu'on l'applique, les agents de supervision désirent qu'on le clarifie, qu'on l'officialise et qu'on l'adopte par consensus. Un grand nombre d'entre eux recommandent aussi que l'on précise les définitions d'emploi et les attentes à l'égard des agents de supervision afin qu'elles puissent servir de guides et de normes lors de la sélection. Cette recommandation ne s'applique toutefois pas seulement aux conseils où le processus de sélection est incertain.

Bien qu'elle ne soit pas généralisée dans tous les conseils de notre échantillon, un sous-ensemble des agents de supervision interrogés ont émis l'opinion que l'on devrait s'efforcer d'élargir le réservoir de candidats. Cette recommandation a été formulée surtout par les agents chargés de superviser l'enseignement en français dans les conseils de taille petite ou moyenne et par certains agents appartenant à des conseils qui ont l'habitude de limiter le recrutement aux candidats de leur territoire. Quelques agents du bureau central à l'emploi de grands conseils ont également souligné la nécessité d'élargir les réservoirs de candidats. Ces répondants ne parlaient toutefois pas du réservoir de candidats au niveau d'entrée, mais de la gamme de candidats disponibles pour les postes des échelons supérieurs. La hiérarchisation et la compartimentation en divisions des postes d'agent de supervision au sein des grands conseils ont pour effet de réduire le nombre de candidats potentiels pour les échelons supérieurs. On a proposé entre autres de réduire l'échelle hiérarchique de manière à établir une plus grande parité entre les postes d'agent de supervision et d'accroître le nombre de mutations entre services et entre divisions pour permettre aux agents de supervision de diversifier leur expérience. Les agents de supervision en administration des affaires déclarent eux aussi qu'il faut élargir le réservoir de candidats pour leurs postes en modifiant les exigences d'accréditation; pour ce faire cependant, il faudrait plutôt amender les règlements provinciaux que transformer les procédures d'embauchage locales.

Plusieurs répondants se sont plaints du fait que les conseillers scolaires exercent un trop grand contrôle sur le processus d'embauchage par rapport aux administrateurs des échelons supérieurs. Cette critique a été formulée surtout dans les conseils où le directeur de l'éducation ne contrôle pas l'établissement de la liste de candidats retenus ou n'y exerce pas une grande influence. Dans les conseils où l'administration ne contrôle pas la présélection, les agents risquent de qualifier le processus de trop politique. Les répondants ont également dit craindre que les conseillers scolaires ne choisissent des gens

incompatibles avec le reste de l'administration si on les laisse agir à leur guise. L'un d'eux a déclaré que les conseillers devraient recevoir une formation portant sur les méthodes efficaces de sélection et d'embauchage.

Pris en tant que groupe, les agents de supervision en administration des affaires avaient encore moins de critiques à formuler sur les processus de sélection locaux et d'améliorations à proposer à leur sujet que leurs collègues des autres catégories de rôles. Certains ont déclaré être satisfaits des procédures existantes; parmi les autres, la plupart n'ont avancé aucune recommandation. Dans les conseils de taille petite ou moyenne, les agents de supervision en administration des affaires sont plus susceptibles d'affirmer que les procédures de sélection locales s'appliquant à leur catégorie de rôles n'ont pas vraiment besoin d'être améliorées parce que leurs postes présentent un très faible taux de roulement.

Les répondants ont cité certaines améliorations qu'il conviendrait selon eux d'apporter aux procédures locales de sélection pour des postes de supervision particuliers. Certaines de ces recommandations portaient sur des situations locales bien précises. D'autres pourraient être appliquées de manière plus générale. Nous tenons à souligner certaines de ces dernières afin de stimuler la réflexion et la discussion sur les améliorations à apporter aux processus d'embauchage : mettre des programmes d'action positive en oeuvre afin de recruter un plus grand nombre d'agents chez les femmes et les minorités; admettre des femmes au sein des comités de recherche de candidats; embaucher des agents de supervision dont les compétences correspondent aux besoins particuliers du conseil plutôt qu'aux exigences des catégories de postes standard; au cours du processus d'embauchage, déterminer les besoins en perfectionnement professionnel du nouvel agent de supervision et élaborer un plan pour les satisfaire; engager les agents de supervision à l'essai pendant un an ou deux; créer un processus distinct de formation et de sélection en vue de l'accréditation des directeurs de l'éducation.

Finalement, les agents de supervision n'ont pas tous condamné les pratiques d'embauchage de leur conseil; les critiques semblaient limitées à des conseils particuliers, car, dans d'autres, les agents de supervision pris en tant que groupe ont déclaré être généralement satisfaits du processus. Comme nous n'avons pas recueilli de données complémentaires sur le processus appliqué dans chaque conseil, nous ne pouvons pas faire de déductions sur les caractéristiques de ce

qui constitue un processus satisfaisant selon les agents de supervision. Évidemment, le fait que nos répondants soient satisfaits du processus ne signifie pas que celui-ci soit efficace pour l'organisation, c'est-à-dire qu'il permette de choisir les candidats les plus appropriés.

7.1.4. L'attrait qu'exerce le poste d'agent de supervision

Afin de mieux connaître les facteurs qui influent sur la sélection des agents de supervision, nous avons, lors des entrevues, demandé aux répondants quel attrait présentent les postes d'agent de supervision et la mesure dans laquelle ceux-ci attirent de bons candidats. Le nombre d'agents de supervision (sauf chez ceux qui travaillent en administration des affaires) qui ont dit que ces postes étaient perçus comme intéressants était à peu près égal à celui des agents qui ont dit qu'ils ne l'étaient pas. Toutefois, une majorité d'agents ont déclaré que ces postes n'attiraient pas les meilleurs candidats. On peut donc en conclure que les personnes susceptibles de devenir de bons agents de supervision ne posent pas leur candidature à ces postes ou ne sont pas reçues à l'examen menant à l'obtention du brevet. L'un de nos répondants a mentionné le résultat d'un cours que son conseil scolaire dispensait afin d'aider les directeurs d'école et les enseignants intéressés à se préparer en vue de cet examen. Sur les trente personnes qui suivirent le cours, aucune ne réussit l'examen. La plupart des agents de supervision sont d'accord pour dire que le processus d'accréditation par voie d'examen mesure très mal les qualités de chef que les candidats pourraient mettre à contribution dans un poste d'agent de supervision (voir le chapitre 10). Bref, l'ambition personnelle et la capacité de réussir un examen ne constituent pas les principales qualités d'un bon dirigeant.

Aucun des répondants n'a soutenu que tous les candidats aux postes d'agent de supervision soient compétents, mais certains d'entre eux sont persuadés que le réservoir de candidats compte suffisamment de personnes qualifiées pour que leur conseil puisse combler les postes à mesure qu'ils deviennent vacants. D'autres sont d'avis qu'un grand nombre des meilleurs candidats potentiels aux postes d'agent de supervision ne soumettent même pas de demande d'emploi. C'est essentiellement pour les mêmes motifs que de nombreux membres du personnel des écoles ne trouvent pas ces postes intéressants et que des personnes qualifiées ne posent pas leur candidature.

Les répondants ont mentionné deux grands problèmes. Le premier a rapport à l'examen et l'autre, au manque d'attrait des postes d'agent de supervision (en

comparaison, par exemple, avec le rôle de directeur d'école). Selon certains agents de supervision, l'examen d'aptitude décourage ou empêche des directeurs d'école et des enseignants qualifiés de solliciter un poste d'agent de supervision. L'un des problèmes principaux réside, d'après nos répondants, dans le fait que l'examen mesure la capacité du candidat de mémoriser et de se rappeler des faits plutôt que les compétences d'administrateur et les qualités de chef dont il aura besoin pour devenir un bon agent de supervision. L'examen est considéré comme évaluant mal les aptitudes réelles à résoudre des problèmes, soit parce que les entrevues manquent d'uniformité (fiabilité), soit parce que l'examen ne mesure pas du tout ces aptitudes (validité). Un certain nombre des personnes interrogées ont déclaré connaître des directeurs d'école possédant de bonnes qualités de chef qui ont échoué à l'épreuve écrite ou à l'oral. Un grand nombre de nos répondants considèrent que l'examen empêche leur conseil de recruter des personnes qualifiées pour les postes d'agent de supervision en administration des affaires. Cet examen est, d'après eux, trop théorique et ne porte pas suffisamment sur les compétences exigées des bons agents de supervision en administration des affaires.

Le deuxième grand problème est que de nombreux directeurs d'école et enseignants considèrent le poste de directeur d'école comme plus intéressant que celui d'agent de supervision. Voici un extrait de l'entrevue menée avec un agent du bureau central qui révèle pourquoi le poste de directeur d'école est perçu comme meilleur; il est typique des commentaires que nous avons recueillis dans tous les conseils de notre échantillon :

> "Est-ce que ça en vaut la peine? Je suis persuadé que le poste de directeur d'école est plus agréable : j'ai plus de loisirs, je fais moins d'heures supplémentaires; d'ailleurs, il n'y a pas de différence de salaires entre mon poste et celui des agents de supervision; je suis plus près des élèves; j'ai beaucoup de marge de manoeuvre pour prendre des initiatives et je dispose de plus grands pouvoirs discrétionnaires; je ne suis pas tenu d'assister à toutes ces réunions du conseil et d'exécuter toutes ces tâches, etc. Le travail d'agent de supervision est moins satisfaisant que celui de directeur d'école. Il est plus difficile pour les agents de savoir si leurs actions ont un effet sur les élèves. Est-ce que nous attirons les dirigeants appropriés pour les postes d'agent de supervision? Je ne sais pas, mais bien des gens qui feraient de bons agents de supervision ne sollicitent pas ce genre de poste parce que, selon eux, le rôle de directeur d'école est meilleur. Pour être un bon agent de supervision, il faut aimer être directeur d'école; or, si l'on aime être directeur d'école, on ne cherche pas à devenir agent de supervision pour se retrouver dans une situation mouvementée. C'est trop de travail et trop de problèmes contre bien peu d'avantages."

Bref, lorsqu'ils observent le travail de l'agent de supervision, un grand nombre des membres du personnel des écoles voient les tensions, les heures supplémentaires, la perte des loisirs, la disparition de l'autonomie, le manque de contact avec les écoles, les maigres avantages monétaires et la faible amélioration de la situation professionnelle. Les satisfactions et récompenses que l'on devrait retirer du poste d'agent de supervision ne sont pas très apparentes. En fait, plusieurs de nos répondants pensent que le rôle d'agent de supervision deviendrait peut-être plus intéressant s'il était plus clairement défini et si l'on pouvait aider les directeurs d'école et les enseignants à mieux comprendre ce que font les agents de supervision et la satisfaction qu'ils retirent de leur travail (voir le chapitre 8). Dans l'un des grands conseils scolaires cependant, les agents de supervision ont déclaré à maintes reprises que leur travail les a vraiment déçus à cause des limites qu'on leur impose et auxquelles ils ne s'attendaient pas.

Les éléments dissuasifs que les répondants ont le plus souvent mentionnés sont l'absence d'une différence de salaires substantielle entre le poste de directeur d'école et celui d'agent de supervision et la perte des loisirs (vacances et soirées). Un grand nombre de candidats potentiels au poste d'agent de supervision pensent tout simplement que le jeu n'en vaut pas la chandelle. Nos répondants sont d'avis que les éléments dissuasifs sont plus importants dans le cas des directeurs d'école secondaire que pour les directeurs d'école élémentaire. Dans un certain nombre de conseils, les agents de supervision ont souligné le fait que les directeurs des écoles secondaires de leur conseil jouissent d'une situation égale ou supérieure à la leur, de plus d'autonomie, de stimulants plus grands dans le domaine de l'administration et, dans certains cas, d'un salaire plus élevé que l'agent de supervision au niveau d'entrée. Enfin, des répondants de tous les conseils de notre échantillon ont émis l'opinion qu'auparavant, le poste d'agent de supervision attirait davantage les directeurs d'école et les enseignants. Ils n'ont pas expliqué pourquoi cette situation a changé.

7.1.5. L'accession des agents de supervision en administration des affaires au poste de directeur de l'éducation

Dans le questionnaire et au cours des entrevues, nous avons demandé aux répondants s'ils estiment que les agents de supervision en administration des affaires sont qualifiés pour occuper le poste de directeur de l'éducation. D'après l'analyse numérique des réponses au questionnaire, 76 p. 100 pensent que

non et 24 p. 100 croient que oui. Les réponses obtenues lors des entrevues donnaient les mêmes proportions, bien que nous ayons constaté certaines variations entre les grandes catégories de rôles. Parmi les directeurs de l'éducation que nous avons interrogés, deux seulement ont dit être en faveur de la nomination des agents de supervision en administration des affaires au poste de directeur de l'éducation. Parmi les agents de supervision en administration des affaires qui faisaient partie de nos répondants, 44 p. 100 approuvaient tout au moins conditionnellement leur promotion à l'échelon du directeur de l'éducation.

À quelque catégorie de rôles et à quelque conseil qu'ils appartiennent, les répondants ont tous justifié de la même manière leur opinion que les agents de supervision en administration des affaires ne feraient pas de bons directeurs de l'éducation. Trois grands thèmes sont ressortis de leurs explications. Premièrement, le directeur de l'éducation doit provenir de l'échelle hiérarchique des agents de supervision en éducation pour jouir d'un certain crédit auprès du personnel du conseil et pour être en mesure de prendre des décisions judicieuses en ce qui concerne l'éducation. Deuxièmement, il doit posséder une expérience d'enseignant afin de comprendre les problèmes auxquels les enseignants et les élèves font face dans les écoles. Nous avons souvent entendu les répondants dire que l'expérience d'enseignant était essentielle. Curieusement, seulement quatre agents de supervision du bureau central et directeurs de l'éducation et deux agents de supervision en administration des affaires ont justifié l'exclusion par l'absence d'expérience en tant que directeur d'école. Le troisième thème découle des deux premiers. Les agents du bureau central en particulier craignent qu'en tant que directeurs de l'éducation, les agents de supervision en administration des affaires n'accordent plus de poids aux répercussions financières de leurs décisions qu'à leurs effets sur l'éducation.

Comme l'a révélé l'analyse numérique, une minorité importante des répondants (24 p. 100) croient que les agents de supervision en administration des affaires pourraient occuper le poste de directeur de l'éducation. Bien que ce groupe se compose en majorité d'agents de supervision en administration des affaires, il compte aussi un petit nombre de représentants de chacun des autres groupes (bureau central, programmes, opérations, services aux élèves, personnel, agents de secteur). Parmi la minorité d'agents qui approuvaient cette idée, nous avons reconnu deux groupes d'après les entrevues. Les membres du premier groupe, surtout des agents de supervision en administration des affaires, l'approuvent

sans réserve. Ces agents soutiennent que la fonction de directeur de l'éducation est surtout organisationnelle et politique et exige peu de compétences dans le domaine des programmes. Ils soulignent le fait qu'un bon directeur de l'éducation peut embaucher des responsables des programmes qui combleront cette lacune sans que la qualité de l'éducation ne s'en trouve compromise au sein du conseil. Les membres du second groupe donnent un accord conditionnel. Selon eux, les agents de supervision en administration des affaires peuvent devenir de bons directeurs de l'éducation à condition de comprendre l'aspect éducationnel du conseil. Certains ont dit connaître des agents de supervision en administration des affaires qui pourraient y arriver, mais ils n'ont pas étendu leur affirmation à tous les membres de cette catégorie de rôles. Dans l'ensemble, nous concluons que peu de gens appuient la nomination des agents de supervision en administration des affaires au poste de directeur de l'éducation, même parmi ceux qui répondent favorablement à cette possibilité.

7.2 Formation

Nos chercheurs ont employé plusieurs méthodes pour brosser le tableau des éléments de formation et d'expérience professionnelles qui sont les plus utiles dans le rôle d'agent de supervision. Dans le questionnaire, nous avons demandé aux répondants de classer divers éléments de la formation et de l'expérience professionnelles d'un enseignant et d'un directeur d'école, en fonction de leur importance (essentiels, souhaitables, inutiles). Nous avons également sollicité des renseignements complémentaires entre autres sur les études et la concentration de l'expérience scolaire (au palier élémentaire ou au palier secondaire, ou aux deux). Au cours des entrevues, nous avons demandé aux agents de supervision de nous dire quelles sources et quels aspects de leur formation et de leur expérience personnelles leur servent dans le cadre de leur emploi actuel ou se révèlent inutiles, pour quels aspects de leur travail ils ont été mal préparés et quelles sortes de perfectionnement ou de soutien professionnel ils ont trouvé les plus utiles en général et à cette étape précise de leur carrière.

La présente section sur le perfectionnement professionnel des agents de supervision est divisée comme suit : sommaire de l'analyse numérique; les éléments les plus utiles de la formation et de l'expérience; les éléments inutiles de la formation et de l'expérience; les lacunes de la formation et de l'expérience; les formes utiles de perfectionnement et de soutien professionnels.

7.2.1. L'analyse numérique

La plupart des agents de supervision de notre échantillon possèdent un diplôme d'études supérieures; 82 p. 100 des personnes ayant répondu à notre questionnaire (N = 222) détiennent une maîtrise ou un doctorat.

Nous avons demandé à nos répondants d'indiquer l'importance relative de cinq catégories de formation professionnelle. Voici les pourcentages de répondants qui les ont classées comme "essentielles" (plutôt que souhaitables ou inutiles) :

Formation d'enseignant	86 %
Formation en administration des affaires ou en gestion	29 %
Formation de directeur d'école	66 %
Formation spéciale d'agent de supervision	58 %
Études de 2^{e} ou 3^{e} cycle	60 %

Le résultat de 86 % dans le cas de la formation d'enseignant contredit les données recueillies lors des entrevues, selon lesquelles elle est inutile. Si cette catégorie a été classée comme "essentielle" par une aussi forte proportion des répondants, c'est sans doute que ce qu'ils jugent essentiel, c'est le brevet et l'expérience d'enseignant plutôt que la formation d'enseignant elle-même.

À l'exception de ceux qui sont spécialisés en administration des affaires, la plupart des agents de supervision ont acquis toute leur expérience dans le secteur éducationnel. Nous avons demandé aux répondants de notre sondage d'indiquer l'importance relative de diverses formes d'expérience professionnelle. Comme on pouvait s'y attendre, l'expérience d'enseignant et l'administration scolaire ont été classées comme essentielles par de forts pourcentages de répondants, soit 87 et 79 p. 100 respectivement. Seuls 5 p. 100 des répondants ont indiqué qu'il était essentiel d'avoir travaillé au ministère de l'Éducation, mais 84 p. 100 d'entre eux ont affirmé que c'était souhaitable.

La moitié des agents de supervision qui ont rempli le questionnaire ont déclaré avoir acquis leur expérience scolaire principalement au palier élémentaire; un tiers d'entre eux l'ont acquise au palier secondaire et les 14 p. 100 qui restent, aux deux paliers.

7.2.2. Éléments utiles de formation et d'expérience

Lors des entrevues, nous avons demandé aux agents de supervision lesquelles de leurs sources de formation et d'expérience leur semblaient les plus utiles dans le cadre de leur poste actuel. Comme étape préliminaire de notre analyse, nous avons formulé deux généralisations d'après les réponses recueillies. Premièrement, les agents de supervision considèrent que leur expérience de travail a plus contribué à les préparer à leur emploi que leur formation en institution. Deuxièmement, la seule source de formation institutionnelle qui soit considérée par tous comme utile, ce sont les études universitaires de 2e ou 3e cycle.

Nous avons comparé nos données aux découvertes que Matthew et ses collaborateurs (1980) ont faites sur l'existence de possibilités de formation et de perfectionnement professionnel pour les agents de supervision. Dans leur questionnaire, ces chercheurs ont demandé à leurs répondants d'indiquer lesquelles des 12 activités ou possibilités mentionnées étaient à leur disposition. Les quatre possibilités de perfectionnement professionnel les plus facilement accessibles étaient l'"expérience d'un poste de responsabilité", la "diversification de l'expérience", les "études indépendantes" et les documents du ministère. Elles étaient suivies par les cours universitaires de tous les cycles et les séances d'étude réunissant des candidats à l'accréditation. Un certain nombre d'activités avaient été mentionnées par un tiers des répondants ou moins : conférences, expériences de travail supervisées, cours spéciaux, ateliers supervisés par l'employeur et ateliers organisés par des organismes extérieurs. Matthew et ses collaborateurs ont également demandé aux répondants de leur sondage d'indiquer l'importance relative des 12 possibilités de perfectionnement professionnel. Ils ont constaté que les occasions de travail étaient jugées plus utiles que les activités de formation en institution.

Éléments de formation utiles

Dans toutes les grandes catégories d'agents de supervision en éducation (directeurs de l'éducation, agents du bureau central et agents de secteur), les études de 2e ou 3e cycle constituent la seule source de formation institutionnelle qu'un grand nombre de répondants considèrent comme utiles pour bien remplir leurs fonctions actuelles. Chez les agents de supervision en administration des affaires, la formation de comptable agréé, ou un diplôme en

commerce, en administration des affaires ou autre, constitue la seule source de formation souvent citée comme étant utile à l'emploi. Les études de 2e ou 3e cycle en éducation ou en administration des affaires ne sont mentionnées que par quatre agents de supervision en administration des affaires.

Les critiques relatives aux études de 2e ou 3e cycle portaient sur des cours particuliers, non sur l'ensemble de la formation. Les cours théoriques, par exemple, sont plus appréciés lorsque leur application pratique ressort clairement. Les personnes interrogées ont déclaré que les études avancées leur avaient permis d'élargir leur horizon, d'approfondir leur compréhension, d'acquérir de nouvelles compétences et de discipliner leur pensée. Ils se sont également dits très heureux d'avoir pu, grâce à leurs études supérieures, entrer en rapport avec d'autres professionnels et chercheurs du domaine de l'éducation. Les agents de secteur n'ont pas accordé la même importance aux études de 2e ou 3e cycle selon les divers postes. Les agents de supervision des programmes en ont fait mention plus souvent que les agents des autres groupes (opérations ou personnel). Les agents de supervision des programmes sont peut-être tout simplement plus susceptibles de poursuivre leurs études en vue d'obtenir un diplôme de 2e ou 3e cycle que les agents des autres divisions administratives.

La plupart des autres sources de formation professionnelle en institution ne figuraient pas sur la liste des éléments utiles pour l'exécution des tâches de l'agent de supervision. La formation de 1er cycle en pédagogie n'a été citée qu'une fois. Seuls quelques agents de secteur ont déclaré que le cours de formation du directeur d'école était utile, ce qui n'a rien de surprenant, puisque ces agents sont en général plus près de cette fonction tant par leurs antécédents professionnels que par les contacts quotidiens qu'ils ont avec le personnel des écoles. Comme dans le cas de la formation d'enseignant, nous avons constaté un net écart entre la proportion d'agents de supervision qui ont indiqué dans le sondage que la formation de directeur d'école était essentielle (66 p. 100) et ceux qui ont déclaré lors des entrevues qu'elle avait un rapport direct avec leurs fonctions actuelles d'agent de supervision.

La grande majorité des agents de supervision faisant partie de notre échantillon n'ont pas cité le processus d'accréditation parmi les éléments de formation qui leur sont utiles dans leur travail. Seuls cinq d'entre eux ont mentionné l'examen menant au brevet d'agent de supervision et, sur ces cinq personnes, la plupart ont indiqué qu'ils jugent utiles les cours préparatoires ou

les groupes d'étude organisés par le conseil sur des sujets précis. Dans les entrevues qu'ils ont menées, Partlow et ses collaborateurs (1980) ont demandé aux agents de supervision interrogés ce qu'ils pensaient de la valeur du processus actuel d'accréditation. Chez les agents de supervision expérimentés, 59 p. 100 (N = 51) se sont dits insatisfaits. Selon nos données, la proportion de ces agents qui croient que le processus d'accréditation constitue un élément utile de la formation des agents de supervision a diminué. Dans le rapport qu'ils ont publié en 1980, Partlow et ses collaborateurs ont signalé que l'inclusion d'expériences de travail supervisées et de stages dans la formation initiale des agents de supervision recevait un appui généralisé. En revanche, dans le cadre de nos entrevues, un petit nombre seulement d'agents de supervision ont dit être satisfaits des stages en administration auxquels ils ont participé; très peu d'agents ont cependant eu accès à ce type de formation.

Les agents de supervision ont bien sûr aussi parlé des avantages et de l'utilité de différentes occasions d'apprentissage en cours d'emploi (ateliers, séminaires, cours, conférences) fournies par le conseil scolaire ou par des organismes externes (par exemple, l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire, l'OCLEA, l'OASBO, le ministère de l'Éducation et le NASSP). Leurs commentaires peuvent se résumer en trois énoncés. Premièrement, le nombre des agents de supervision qui ont cité les activités et programmes de formation en cours d'emploi est de beaucoup inférieur à celui des agents qui ont mentionné les études de 2^{e} ou 3^{e} cycle (ou une formation dans le domaine des affaires parmi les agents de supervision en administration des affaires). En d'autres termes, en tant que catégorie générale de formation professionnelle, les expériences de travail en cours d'emploi ne figurent pas en bonne place parmi les éléments qui ont été mentionnés comme étant utiles au rôle d'agent de supervision. Deuxièmement, lorsque les agents parlent des avantages qu'ils retirent de la formation en cours d'emploi, ils ont tendance à nommer des expériences particulières qu'ils ont trouvées utiles. Troisièmement, ce n'est pas tant la forme (atelier, cours) qui fait dire à tant d'agents de supervision que le perfectionnement professionnel en cours d'emploi est utile; ce sont plutôt le fond et certains aspects qualitatifs qui sont importants, par exemple le lien avec les questions pratiques, l'intensité et les possibilités d'interaction avec les collègues. Nous discuterons de ces points plus en détail sous la rubrique "Les formes utiles de perfectionnement et de soutien professionnels".

Éléments d'expérience utiles

Les agents de supervision acquièrent leur formation professionnelle la plus utile en cours d'emploi. Les commentaires des agents de supervision sur les expériences qui leur servent dans leur travail peuvent être regroupés sous les rubriques suivantes :

- Osmose et tâtonnements
- Orientation
- Expérience antérieure en administration
- Expériences de travail variées
- Responsabilités supplémentaires
- Occasions d'interaction professionnelle
- Relations de travail
- Expérience dans l'enseignement

Nous examinons ci-dessous chacune de ces catégories et commentons, s'il y a lieu, les similitudes et différences notées entre les divers types de conseils (petits, moyens et grands) et entre les catégories de rôles (directeurs de l'éducation, agents de supervision en administration des affaires, agents du bureau central et agents de secteur).

Osmose et tâtonnements

Dans tous les types de conseils et dans toutes les catégories de rôles, les agents de supervision ont mentionné le processus général d'apprentissage en cours d'emploi, qui consiste à observer les supérieurs et les collègues, à poser des questions et à tâtonner. Ce processus devient particulièrement évident lorsqu'ils parlent des lacunes que présentaient leur formation initiale pour le poste d'agent de supervision. En d'autres termes, quand ils décrivent de quelle manière ils ont comblé les lacunes que comportaient la formation et l'expérience devant leur permettre de remplir des fonctions ou des tâches données (par exemple, les questions relatives à l'administration des affaires, la planification à l'échelle du conseil, les problèmes de transport ou d'architecture), ils sont plus susceptibles de dire qu'ils se sont instruits auprès de leurs collègues ou de membres du personnel possédant les compétences nécessaires que d'affirmer qu'ils ont recherché des activités de perfectionnement

professionnel pour accroître leurs connaissances. Évidemment, l'observation de leurs collègues à l'oeuvre ne les portent pas toujours à l'émulation. Trois agents de secteur ont déclaré qu'ils ont été poussés à solliciter un poste d'administrateur par le fait qu'ils croyaient pouvoir faire mieux que leurs supérieurs.

Orientation

Certains agents de supervision mentionnent la formation qu'ils ont reçue en cours d'emploi grâce à certaines personnes qui leur servaient de guide, par exemple le directeur de l'éducation, un autre agent de supervision, un directeur d'école, même un chef de section. Nous distinguons l'orientation des stages en bonne et due forme, car elle ne semble pas s'inscrire dans un programme structuré de perfectionnement professionnel. (Elle pourrait toutefois être conçue comme un programme officiel de formation.) Nous la distinguons également de l'"osmose", car les agents de supervision disent profiter de l'orientation offerte par des personnes en particulier, et non pas seulement du fait d'observer et d'écouter leurs collègues pendant qu'ils travaillent. Si l'on en juge par les commentaires recueillis lors des entrevues, l'orientation n'est pas un moyen très répandu de préparer les agents à leur emploi, bien qu'il y ait des variations d'une catégorie de rôles à une autre. Environ le quart des directeurs de l'éducation interrogés ont dit avoir eu un ou plusieurs guides qui avaient joué un rôle important au cours de leur carrière dans l'administration. Six agents de supervision seulement ont affirmé avoir bénéficié d'une telle orientation.

Expérience antérieure en administration

Dans tous les types de conseils et toutes les catégories de rôles, sauf celles des agents de supervision en administration des affaires, l'expérience professionnelle considérée comme utile qui a été mentionnée le plus fréquemment et le plus régulièrement est celle qui a été acquise dans le domaine de l'administration en tant que directeur d'école et qu'agent de supervision. Nous avons cependant constaté quelques différences importantes entre les catégories de rôles et entre les conseils des diverses tailles. Les directeurs de l'éducation, les agents du bureau central et les agents de secteur des petits et moyens conseils soutiennent en assez grand nombre que leur expérience de directeur d'école, par exemple, leur est utile dans leur travail; en revanche, dans les

conseils de grande taille, ni le directeur de l'éducation ni les agents de supervision du bureau central ne considèrent qu'elle leur serve beaucoup pour remplir leurs fonctions actuelles. Environ 50 p. 100 des agents de secteur que nous avons interrogés dans les grands conseils ont cependant cité leur expérience de directeur d'école en réponse à cette question. On peut en déduire que, dans les grands conseils, les responsabilités des agents de supervision supérieure 1) diffèrent au point de vue qualitatif, sinon quantitatif, de celles de leurs collègues des petits et moyens conseils et 2) se dissocient davantage des activités des directeurs d'école que chez les agents de supervision des conseils de plus petite taille.

L'expérience accumulée antérieurement en tant qu'agent de supervision est, bien sûr, perçue comme utile, qu'elle ait été acquise au sein du même conseil, dans d'autres conseils ou au ministère. Comme on pouvait le prévoir, la proportion de directeurs de l'éducation (un tiers) qui ont mentionné leur expérience du rôle d'agent de supervision est plus grande que chez les agents moins anciens.

Le seul groupe dont une proportion importante des membres interrogés (40 p. 100) citent l'expérience professionnelle qu'ils ont acquise dans le commerce, l'industrie ou l'administration publique (hors du domaine de l'éducation) est celui des agents de supervision en administration des affaires.

Expériences de travail variées

À quelque catégorie de rôles ou type de conseil qu'ils appartiennent, tous les agents de supervision (sauf ceux de l'administration des affaires) considèrent qu'il est utile et souhaitable d'avoir acquis une expérience très variée tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du conseil qui les emploie actuellement. Nous notons cependant qu'on trouve rarement cette diversité d'expérience chez les agents malgré la valeur qu'y accordent nos répondants. Néanmoins, lorsqu'elle existe, elle adopte plusieurs formes : expérience acquise dans plus d'un conseil scolaire; expérience de diverses divisions et fonctions administratives; expérience tant de postes d'administrateur que de postes de cadre conseil; expérience acquise aux deux paliers d'enseignement et dans plusieurs écoles; expérience au sein du ministère; expérience de travail dans des associations professionnelles; expérience acquise hors du domaine de

l'éducation. Comme les répondants l'ont expliqué pendant les entrevues, le fait d'avoir travaillé dans diverses écoles ou divers conseils et d'avoir occupé des postes comportant des responsabilités très différentes (par exemple, agent de supervision des programmes, agent de supervision du personnel, coordonnateur des programmes) a de la valeur non pas tant parce qu'il a permis à l'agent d'acquérir des compétences, mais parce qu'il lui a donné l'occasion de voir le conseil dans une perspective globale. Le fait d'avoir été exposé à de multiples contextes, situations, défis, responsabilités et problèmes et d'avoir côtoyé des gens possédant des vues et des compétences variées aide l'agent de supervision à se faire une idée de la dynamique du système d'éducation dans son ensemble et à comprendre toute la gamme des questions et problèmes qui s'y présentent. Bien que cet aspect de l'expérience soit important pour toutes les catégories de rôles, il l'est particulièrement pour les directeurs de l'éducation des grands conseils. Ceux-ci estiment par ailleurs que l'expérience qu'ils ont acquise dans plus d'un conseil scolaire, dans divers rôles de supervision et dans de nombreuses écoles leur est plus utile que leur expérience de directeur d'école. Certains agents de supervision ont mentionné un élément aussi précis que l'expérience acquise dans le domaine des programmes soit en tant que membre de comités, soit en tant que coordonnateur ou consultant. Cependant, seuls les agents du bureau central chargés de superviser les programmes et quelques agents de secteur de certains conseils citent cette source d'expérience. Selon certains de ces agents de supervision, la valeur de l'expérience acquise dans les postes de cadre conseil comportant des responsabilités relatives aux programmes provient aussi du fait qu'elle leur a donné l'occasion d'entrer en contact avec de nombreuses écoles.

Responsabilités supplémentaires

Le fait d'assumer des responsabilités supplémentaires contribue à la formation professionnelle de l'agent de supervision, à peu près de la même façon que le fait d'avoir occupé divers postes et d'avoir travaillé dans des contextes variés. L'agent de supervision ajoute ainsi à l'expérience qu'il a des différents composantes, aspects et problèmes du système d'éducation, acquérant ainsi une perspective globale. En participant à des projets ou à des comités spéciaux au sein du conseil scolaire ou à l'échelon provincial, il s'habitue à exécuter les tâches touchant le conseil entier qui se rattachent au rôle d'agent de supervision (diriger des réunions, rédiger des rapports, faire de la

planification à long terme) et que les directeurs d'école aspirant au poste d'agent de supervision et les agents débutants doivent apprendre pour être compétents. En outre, le fait d'assumer des responsabilités supplémentaires met l'agent plus en vue et l'aide à établir un réseau personnel de relations dans tout le conseil. Comme on pouvait s'y attendre, ce genre d'expérience, c'est-à-dire la participation à certains projets à l'échelle du conseil, revêt une importance particulière pour les agents de secteur à l'emploi d'un conseil de grande taille. Il ressort clairement de ces données et des raisons pour lesquelles les agents croient avoir été sélectionnés, opinions que nous avons citées plus haut, que l'un des moyens dont les directeurs d'école et les enseignants disposent pour acquérir l'expérience et la reconnaissance qui leur permettront d'obtenir un poste d'agent de supervision consiste à participer à des projets organisés au bureau central et à l'échelon provincial.

Occasions d'interaction professionnelle

Un autre facteur que les agents ont mentionné est l'existence d'occasions d'interaction professionnelle avec des personnes travaillant dans divers contextes (le même conseil, des conseils différents, des écoles élémentaires et secondaires, le ministère, la Fédération des enseignants) et appartenant à divers rôles (personnel des programmes, personnel de l'administration des affaires et de la planification, directeurs d'école et enseignants, fonctionnaires du ministère et représentants de la Fédération des enseignants). Bien que ce thème se rattache de toute évidence aux deux précédents, il souligne la valeur des relations avec des personnes possédant des compétences de nature différente et voyant sous une autre perspective des problèmes similaires à ceux que doit résoudre l'agent de supervision. Il porte aussi sur le maintien d'un réseau personnel d'information et de ressources, lequel fait partie intégrante du perfectionnement professionnel des agents de supervision.

Relations de travail

Les agents de supervision, y compris ceux de l'administration des affaires, mentionnent souvent l'apprentissage des relations de travail parmi les éléments d'expérience et de formation qui leur sont utiles dans leur travail. Il s'agit d'un thème commun à de multiples catégories d'expérience et de formation professionnelles; les agents de supervision doivent être aptes aux relations de travail. Bien qu'aucune source d'expérience ou de formation ne puisse à elle

seule préparer l'agent à cet aspect de son rôle, voici les facteurs que nos répondants ont mentionnés : expérience en tant que directeur d'école ou orienteur ou dans le domaine de l'enfance en difficulté; cours de formation du directeur d'école dispensé par le ministère; ateliers et cours internes (OCLEA, Association ontarienne des agents de l'administration scolaire, OASBO); assistance du personnel régional et central de l'IEPO; relations personnelles à l'intérieur et à l'extérieur du milieu de l'éducation.

Expérience dans l'enseignement

À part environ un sixième des agents de secteur (les membres de ce groupe appartenant tous à des conseils de grande taille), les agents de supervision citent rarement l'enseignement parmi les formes d'expérience qui leur servent dans leur travail. Les agents du bureau central, les directeurs de l'éducation et les agents de supervision en administration des affaires le mentionnent encore moins souvent. Cette différence est probablement attribuable au fait que les agents de secteur sont en général en contact plus étroit avec les directeurs d'école et les enseignants que les agents des échelons supérieurs. Dans l'ensemble, les commentaires recueillis lors des entrevues au sujet de l'utilité de la formation et de l'expérience d'enseignant ne confirment pas les données tirées du sondage (voir le paragraphe 7.2.1.). Les agents de supervision semblent croire qu'il est nécessaire d'avoir été enseignant pour être en mesure de comprendre et d'aider les enseignants, mais que les techniques pédagogiques ne servent à rien dans la fonction d'agent de supervision. Plutôt que de leur expérience dans l'enseignement, quelques agents de supervision ont affirmé que le fait d'avoir joué le rôle d'instructeur lors d'ateliers et de cours destinés aux directeurs d'école leur a été profitable. Ils n'insistent pas sur la fonction d'enseignement qui leur était échue, mais sur l'occasion qu'ils ont eue d'apprendre et de consolider leurs pensées sur un sujet ou un problème particulier.

En résumé, c'est principalement par l'expérience acquise en cours d'emploi, c'est-à-dire officieusement, en observant leurs collègues et en leur posant des questions et par tâtonnements, que les agents reçoivent la formation qui leur est utile dans l'exécution de leurs tâches. Quelques privilégiés trouvent un supérieur qu'ils respectent et qui veut bien leur servir de guide. Parmi les éléments de leur expérience qui sont les plus utiles aux agents de supervision, mentionnons les divers postes d'administrateur qu'ils ont occupés auparavant, le

fait qu'ils ont travaillé dans des contextes variés et occupé différentes sortes d'emplois, les responsabilités supplémentaires qu'ils ont assumées pour le conseil, l'interaction professionnelle et les occasions d'acquérir des compétences en relations humaines. En général, on ne considère pas l'expérience dans l'enseignement comme un élément clé de la formation au travail d'agent de supervision. La seule source de formation institutionnelle qui est souvent citée comme étant utile, ce sont les études de 2^{e} ou 3^{e} cycle.

Éléments d'expérience inutiles

Lorsque nous avons demandé aux agents lesquels parmi les éléments de leur formation et de leur expérience ne leur servaient pas au travail, ils nous ont le plus souvent répondu qu'aucun d'eux n'était inutile. C'était l'avis de près de la moitié des directeurs de l'éducation et de 40 p. 100 tant des agents de supervision en administration des affaires que des agents de secteur; de plus, c'est la seule réponse que nous ayons entendue avec une certaine fréquence de la part des agents du bureau central. Un très grand nombre d'agents ont déclaré que l'examen menant au brevet d'agent de supervision était inutile; d'autres cependant le jugent nécessaire (voir le chapitre 10). Dans chacune des grandes catégories de rôles (directeurs de l'éducation, agents du bureau central et agents de secteur), trois agents ont affirmé que leurs études de 1er cycle en pédagogie avaient très peu de lien avec leurs responsabilités d'agent de supervision. Quelques-uns ont avancé que certains des cours et ateliers de 2^{e} ou 3^{e} cycle auxquels ils avaient assisté ne leur servaient à rien et que le cours de formation du directeur d'école avait peu de valeur pratique. Il ressort des réponses recueillies que les agents de supervision mentionnent presque exclusivement des éléments de leur formation institutionnelle, non des aspects de leur expérience de travail, lorsqu'ils se demandent ce qui leur sert le moins dans leur travail. Les agents de supervision en administration des affaires ont indiqué que certains éléments des études qu'ils ont suivies et de la formation qu'ils ont reçue dans le domaine des affaires avant d'entrer au service du système d'éducation leur sont maintenant inutiles (ex. : impôts, transactions bancaires, certaines formes de comptabilité).

7.2.3. Les lacunes de la formation et de l'expérience

Lors des entrevues, nous avons demandé aux personnes interrogées quelles lacunes présentaient leur formation et leur expérience par rapport aux exigences de leur poste actuel. Les lacunes signalées peuvent être regroupées sous trois

rubriques principales : 1) les nouveaux domaines de responsabilité; 2) accroissement de l'importance des responsabilités; 3) techniques fondamentales de gestion.

Les agents de supervision de toutes les grandes catégories de rôles ont indiqué des tâches précises ou des domaines de responsabilité particuliers pour lesquels ils n'étaient pas bien préparés. Parmi les plus couramment cités, on trouve la collaboration avec les conseillers scolaires, les questions politiques, la rédaction de rapports sous pression, les affaires et les finances, les perspectives globales. Malgré leur formation et leur expérience dans le domaine des affaires, de nombreux agents de supervision en administration des affaires ont déclaré avoir été mal préparés dans le domaine de l'administration des affaires scolaires en général et dans certains domaines de responsabilité particuliers, comme les installations, le transport, l'approvisionnement et l'enfance en difficulté. Comme l'un d'eux l'a dit, l'expérience de la comptabilité ne suffit pas. Ce manque de formation en ce qui concerne les affaires et les questions politiques frappe davantage les directeurs de l'éducation que les agents du bureau central et de secteur. Parmi les autres nouvelles tâches et responsabilités que les agents ont dû assumer, au moins quelques membres de chaque catégorie de rôles ont mentionné la rédaction de rapports, l'élaboration de politiques et les questions touchant le personnel, en particulier les conventions collectives et l'application de mesures disciplinaires. Les directeurs de l'éducation et les agents de secteur de quelques petits et moyens conseils ont dit ne pas posséder suffisamment de connaissances en droit. Certaines lacunes sont plus caractéristiques des agents du bureau central et de secteur que des directeurs de l'éducation : expérience dans le domaine des programmes ou de l'enfance en difficulté, planification à l'échelle du conseil, questions touchant le transport et les bâtiments, expérience aux deux paliers d'enseignement. Dans tous les groupes d'agents, certains répondants ont affirmé ne pas avoir eu, au moment de leur embauchage, une idée précise de l'étendue des responsabilités rattachées à leur poste actuel. En d'autres termes, les agents considèrent comme une autre lacune le fait de ne pas avoir bien compris dès le départ le rôle qu'ils sollicitaient.

Les agents de supervision se sont également dits mal préparés à l'accroissement de l'importance des responsabilités qu'ils assument dans le cadre de leur emploi. La plupart d'entre eux se sont occupés, par exemple, de la dotation en personnel et de la gestion budgétaire lorsqu'ils étaient directeurs

d'école, mais jamais à l'échelle d'un secteur ou d'un conseil scolaire entier. Les agents de secteur en particulier se plaignent d'avoir été mal préparés à changer d'orientation, c'est-à-dire à penser en fonction du système. D'une part, l'agent de supervision n'a plus à régler les problèmes auxquels des enseignants et des élèves donnés font face en classe, mais à s'occuper de questions de gestion touchant toutes les écoles; d'autre part, il se rend compte qu'il n'est pas le représentant des directeurs d'école au sein de l'administration.

Enfin, certains agents de chaque catégorie de rôles ont mentionné des lacunes en ce qui concerne les compétences générales en gestion, par exemple les relations humaines et le règlement des conflits, la gestion du temps, la résolution des problèmes et la tenue de réunions. Les agents de secteur sont les plus susceptibles de dire qu'ils ont été mal préparés au départ à provoquer des changements et à traiter avec les enseignants qui refusent ces changements. Il n'y a d'ailleurs rien d'étonnant à ce qu'ils expriment cette préoccupation, car ce sont en général les agents se trouvant le plus près des écoles d'après l'échelle hiérarchique qui assument officiellement la responsabilité de la mise en oeuvre des politiques et des programmes.

Il est un fait très important à noter : la plupart des compétences que les agents de supervision estiment essentielles sont justement celles pour lesquelles ils sont le plus susceptibles de dire qu'ils ont été mal préparés (voir le chapitre 9).

7.2.4. Les formes utiles de perfectionnement et de soutien professionnels

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux répondants quelles sont les caractéristiques d'un perfectionnement professionnel valable et quelles sortes de perfectionnement et de soutien professionnels leur sont utiles à cette étape de leur carrière. Les réponses à la première question présentaient de multiples chevauchements avec celles de la deuxième et avec les commentaires des agents sur les éléments de formation et d'expérience qui leur sont utiles dans leurs fonctions. Nous avons fondu ces réponses de manière à ne faire porter notre analyse que sur les caractéristiques des formes utiles de perfectionnement et de soutien professionnels. La discussion ci-dessous est divisée comme suit : contenu utile, formes et stratégies de perfectionnement professionnel, intervenants (organisateurs, participants) et problèmes.

Contenu utile du perfectionnement professionnel

Dans tous les types de conseils et toutes les grandes catégories de rôles, un grand nombre d'agents de supervision mentionnent quatre domaines de perfectionnement comme étant utiles : les techniques de gestion et les qualités de chef, les compétences en relations humaines, la résolution des problèmes et questions d'ordre pratique, les tendances et orientations courantes en éducation à l'échelon de la classe et à celui de l'élaboration des politiques. En ce qui concerne le contenu pratique, un petit groupe d'agents de chaque catégorie ont déclaré qu'il était utile d'avoir collaboré à des projets réels dans le cadre des activités de perfectionnement professionnel. Un nombre important d'agents de supervision en administration des affaires disent s'intéresser à l'application des nouvelles techniques informatiques dans l'administration des conseils scolaires et avoir besoin de renseignements à ce sujet. Les finances constituent le seul autre domaine de perfectionnement professionnel qui soit particulier à ce groupe.

Certains domaines prioritaires de perfectionnement professionnel sont communs surtout aux agents du bureau central et aux agents de secteur. Les questions touchant le personnel, comme la supervision des enseignants, l'embauchage et les négociations ont été citées par un certain nombre d'agents du bureau central (programmes, personnel) et d'agents de secteur. Seuls ces derniers ont exprimé un grand intérêt pour la gestion des changements et, plus particulièrement, pour l'application des programmes (élaboration, mise en oeuvre et révision). Il est surprenant qu'un seul agent de supervision des programmes ait mentionné la gestion des changements aux programmes. La raison en est peut-être qu'encore aujourd'hui, la plupart des agents de supervision des programmes s'occupent davantage de l'élaboration des programmes que de leur mise en oeuvre. Le fait que les agents de secteur désirent des renseignements sur la gestion des changements reflète sans nul doute la responsabilité d'exécution qu'ils assument depuis toujours quant à l'application des nouveaux programmes. Bien sûr, de nombreux sujets de perfectionnement professionnel n'ont été cités que par un ou deux agents du bureau central et agents de secteur, par exemple l'utilisation des microordinateurs en classe, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'évaluation des élèves et le droit dans le domaine de l'éducation.

Deux domaines ont été mentionnés remarquablement peu souvent. Le premier est les affaires et les finances chez les agents des catégories de rôles autres que l'administration des affaires, l'un des sujets où existent le plus souvent

des lacunes selon les directeurs de l'éducation, les agents du bureau central et les agents de secteur. Le second englobe des sujets liés à la stimulation intellectuelle et à la croissance personnelle; lorsque les agents de supervision parlent des éléments utiles et valables de perfectionnement professionnel, ils ont tendance à se concentrer sur des sujets se rapportant directement à leur emploi.

Formes et stratégies utiles de perfectionnement professionnel

Quand nous leur avons demandé quels éléments de perfectionnement et de soutien professionnels ils trouvaient utiles, les agents de supervision en ont cité toute une variété de formes classiques et inhabituelles. Nous nous intéresserons ici à celles qui sont à la disposition des agents de supervision en poste et qui leur sont utiles. En voici la liste, par ordre de fréquence :

- Consultation des collègues et réseau de communication avec eux
- Lectures personnelles
- Retraites d'un groupe de collègues
- Le fait d'animer des ateliers et de dispenser des cours
- Collaboration à des projets
- Congé d'études
- Consultants externes
- Cours et séminaires
- Ateliers
- Conférences
- Travail au sein d'une association professionnelle
- Échanges entre collègues
- Bandes magnétoscopiques

Nos données indiquent clairement que les contacts personnels priment sur les formes classiques de perfectionnement (conférences, ateliers, etc.) en tant que sources utiles de perfectionnement et de soutien professionnels. Les caractéristiques qu'elles révèlent correspondent en grande partie aux qualités pour lesquelles les contacts personnels avec les autres agents de supervision sont considérés comme si précieux.

Nous avons décidé d'exposer les thèmes qui ressortent des commentaires des agents de supervision sur les formes utiles de relations avec les collègues et d'activités de perfectionnement en cours d'emploi. Selon nous, du point de vue

des agents en poste, un système utile de soutien au perfectionnement professionnel se composerait des éléments suivants selon des proportions équilibrées : occasions d'avoir des relations avec les collègues et d'obtenir leur appui; apprentissage interactif, activités intensives de perfectionnement en cours d'emploi; orientation pratique; occasions de réflexion personnelle stimulée par de nouvelles expériences, de nouvelles idées et des connaissances acquises par la recherche.

L'utilité des relations avec les collègues et de leur appui constitue un thème important. Les agents de supervision mentionnent souvent à quel point il leur est utile d'avoir l'occasion d'apprendre auprès d'autres agents et avec eux. Ce thème apparaît clairement lorsque les agents mentionnent l'utilité des discussions avec un groupe de collègues, des réseaux de communication et des retraites avec les collègues, des visites d'inspection par des pairs, du travail au sein d'une association professionnelle et de la participation à des activités de formation institutionnelle (conférences, ateliers, cours). Les agents de supervision soulignent la valeur des relations avec les autres agents de leur conseil de même qu'avec leurs homologues des autres conseils. Nous avons néanmoins eu l'impression que les possibilités de s'adonner à des activités intensives d'apprentissage et d'interaction avec les collègues sont gravement limitées pour les agents de supervision.

Un autre des thèmes qu'a révélés notre étude est la préférence pour des situations d'apprentissage interactif. Les agents de supervision aiment discuter des sujets, problèmes ou questions qui les intéressent avec leurs collègues et avec des experts de l'extérieur (professeurs d'université ou fonctionnaires du ministère, par exemple). Ils accordent plus de valeur aux cours, ateliers, retraites et autres activités qui permettent une participation active qu'à ceux auxquels ils doivent assister passivement.

De nombreux agents de supervision indiquent une préférence pour les activités intensives de perfectionnement professionnel et de résolution de problèmes, comme les séries d'ateliers, les ateliers de plus d'une journée, les cours de brève durée (une ou deux semaines) portant sur un seul sujet, les retraites de fin de semaine et les séances de discussion organisés sur des questions et des préoccupations précises. Ils aiment avoir la possibilité et le temps de se pencher sur des sujets de perfectionnement professionnel et des problèmes d'ordre pratique, d'en discuter et d'y réfléchir de manière approfondie.

Lorsque les agents mentionnent les séances de discussion entre collègues, les réseaux de communication, les retraites, les visites d'inspection par des pairs et la collaboration à des projets, c'est toujours dans l'optique des échanges d'idées et de l'effort concerté pour régler des problèmes et des questions d'ordre pratique. Quant aux cours et aux ateliers, les agents de supervision les disent utiles parce que les connaissances et les compétences qu'ils peuvent y acquérir ont une valeur pratique. À part cette collaboration entre collègues sur des questions pratiques, les agents reconnaissent qu'ils ont l'occasion de s'adonner à l'apprentissage individuel par réflexion et apprécient cet avantage. La lecture personnelle de documents professionnels, par exemple, arrive au troisième rang des formes utiles de soutien au perfectionnement les plus fréquemment citées. Les agents mentionnent également les possibilités de congés d'études périodiques.

Agents

Selon les données recueillies lors des entrevues, aucune des organisations qui voient habituellement au perfectionnement professionnel des agents de supervision (par exemple, l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire, l'OCLEA, le ministère de l'Éducation, l'OASBO et l'IEPO) n'est considérée comme plus utile que les autres. (Nous n'avons cependant pas posé la question de manière explicite.) Le soutien au perfectionnement, de quelque source qu'il provienne, est plutôt jugé en fonction des thèmes que nous venons de décrire. Il est clair que les agents de supervision accordent plus de valeur, pour leur perfectionnement, à l'interaction avec d'autres agents qu'aux activités qui se déroulent au sein de groupes hétérogènes, c'est-à-dire auxquelles participent des enseignants, des directeurs d'école et des conseillers scolaires.

Problèmes

Le principal problème qu'ont cité les agents de supervision de tous les conseils formant notre échantillon est le fait qu'ils manquent de temps entre autres pour les séances de discussion entre collègues, les visites d'inspection par des pairs ainsi que la lecture et la réflexion personnelles.

Le deuxième problème est le manque de programmes de perfectionnement professionnel systématique. Pratiquement aucun des agents de supervision interrogés n'a parlé de la valeur qu'ont ou pourraient avoir pour eux des

stratégies et des programmes de perfectionnement professionnel systématique. Il semble que peu de conseils aient mis sur pied de tels programmes à l'intention de leurs agents et que peu d'agents aient beaucoup réfléchi à cette possibilité pour eux-mêmes ou pour les autres (sauf dans le contexte de l'accréditation et de l'initiation au travail).

7.3. Évaluation du rendement des agents de supervision

Nous avons demandé aux conseils de notre échantillon de nous fournir les documents dont ils se servent pour l'évaluation du rendement de leur directeur de l'éducation et de leurs agents de supervision. Sur les 26 conseils étudiés, douze (soit 46 p. 100) nous ont soumis les documents en question; deux nous ont fourni les documents d'évaluation du rendement de leur directeur de l'éducation, quelques-uns nous ont fait parvenir ceux des agents de supervision relevant du directeur de l'éducation et d'autres nous ont fourni à la fois ceux du directeur et ceux des agents. Huit des conseils nous ont fait tenir le document exposant leur politique et leurs méthodes officielles d'évaluation du rendement. Le lecteur trouvera dans Lawton et coll. (1986) une estimation plus fiable du nombre de conseils scolaires ontariens qui possèdent une politique officielle d'évaluation du rendement s'appliquant aux agents de supervision. En effet, ces chercheurs ont obtenu des documents d'évaluation du rendement sur tous les agents de supervision en éducation brevetés de tous les conseils scolaires. En novembre 1982, 42 p. 100 des conseils scolaires ontariens avaient adopté une politique d'évaluation des agents de supervision et 36 p. 100, une politique d'évaluation du directeur de l'éducation.

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux agents de supervision comment ils déterminaient s'ils accomplissaient leurs tâches de manière efficace ou non. Un grand nombre d'entre eux ont alors mentionné l'existence ou l'absence d'évaluations officielles du rendement. La comparaison des documents d'évaluation reçus et des réponses recueillies lors des entrevues nous a fait comprendre qu'il faut interpréter avec prudence les données sur les pratiques existantes d'évaluation du rendement. Certains conseils dont les agents de supervision nous ont signalé l'existence d'un processus officiel d'évaluation ne nous ont pas communiqué de documents d'évaluation du rendement. Par ailleurs, les agents de plusieurs des conseils qui nous en ont soumis ont déclaré que ce processus n'était pas appliqué de manière régulière. Pour compliquer encore les choses, certains agents ont affirmé que des évaluations officielles du rendement

avaient lieu dans leur conseil, mais ne leur fournissaient pas de rétroaction utile. Enfin, dans certains conseils qui disposent de mécanismes officiels d'évaluation pour les agents de supervision, ces procédures sont de moins en moins utilisées à mesure qu'on monte dans la hiérarchie administrative. L'incertitude qui transparaît dans ces résultats laisse supposer que le simple fait qu'un conseil ait adopté un processus officiel d'évaluation du rendement des agents de supervision ne signifie pas nécessairement qu'il l'utilise ni qu'il est véritablement utile pour les personnes qui y sont soumises.

Notre échantillon de documents est trop incomplet pour que nous puissions faire des généralisations, en étant sûrs de ne pas nous tromper, sur la valeur des systèmes existants d'évaluation du rendement des agents de supervision. Nous pouvons toutefois nous servir de ces données pour illustrer les différents processus d'évaluation qui existaient dans notre échantillon. Après l'analyse des documents qui nous ont été soumis, nous étudions dans la présente section les réponses que nous ont fournies les agents des diverses catégories lorsque nous leur avons demandé de quels indicateurs ils se servent pour juger de leur propre rendement.

7.3.1. Analyse des documents officiels d'évaluation du rendement

Deux petits conseils, un de taille moyenne et trois grands nous ont fourni les documents qui servent à évaluer leur directeur de l'éducation. Dans le cas de trois de ces conseils, il s'agit d'un échantillon des formulaires d'évaluation, où ne sont indiqués ni les évaluateurs ni le processus employé. Dans les trois autres cas, l'échantillon comprend une déclaration d'intention et l'explication des étapes du processus, en plus des formulaires utilisés. Trois conseils de taille moyenne et six grands nous ont communiqué les documents leur servant à évaluer les agents du bureau central et les agents de secteur. Dans ce petit échantillon, les documents d'évaluation du rendement ont révélé des variations très importantes quant au processus et aux éléments officiels des évaluations. Les similitudes et les différences que présentent les exemples relatifs aux directeurs de l'éducation et aux autres agents de supervision sont résumées ici en fonction de dix aspects du processus officiel d'évaluation du rendement : 1) les responsables du processus; 2) sa fréquence; 3) son objet; 4) les données employées; 5) les facteurs étudiés; 6) les critères et normes; 7) les procédures d'évaluation; 8) les recommandations; 9) la diffusion; 10) le processus lui-même.

Dans certains conseils, le directeur de l'éducation et les autres agents de supervision sont soumis à une évaluation annuelle. L'évaluation du directeur peut se faire à l'époque où il doit soumettre au conseil les rapports annuels que prescrit la Loi sur l'éducation. Dans d'autres conseils, le rendement des agents de supervision n'est évalué de manière officielle qu'une fois tous les deux ou trois ans. Par contraste, dans l'un des conseils de taille moyenne de notre échantillon, les répondants ont dit être évalués trois fois par année. Dans l'un des grands conseils, les documents stipulent que le directeur de l'éducation doit évaluer le rendement de ses agents de supervision deux fois par année.

Les directeurs de l'éducation et les autres agents de supervision ne sont pas évalués par les mêmes personnes. Le rendement du directeur de l'éducation peut être étudié par un comité du conseil ou par l'ensemble des conseillers. Les conseillers scolaires ne participent habituellement pas à l'évaluation officielle des autres agents de supervision. Dans les petits conseils, c'est le directeur de l'éducation qui se charge de l'évaluation de tous les agents. Dans les conseils de plus grande taille où les postes d'agent de supervision forment une hiérarchie, les agents de chaque échelon sont évalués par leur supérieur immédiat, de sorte que le directeur de l'éducation n'évalue que les agents de division principaux.

Parmi les conseils scolaires qui nous ont fait tenir leurs documents d'évaluation, seulement trois y ont inclus une déclaration d'intention relative aux évaluations du rendement. Tout ce qu'on peut dire, c'est que les conseils scolaires visent plusieurs objectifs en évaluant le rendement de leurs agents. Au nombre des principaux qui nous ont été signalés figurent les suivants : déterminer dans quelle mesure les buts ont été atteints, intensifier l'engagement des agents envers le conseil, vérifier leurs compétences et le respect de leur responsabilité sociale. Lawton et ses collaborateurs (1986) ont également reconnu, dans l'ensemble de la province, de nombreux objectifs précis quant à l'évaluation du rendement des éducateurs brevetés (un groupe qui comprend les agents de supervision, mais aussi d'autres catégories d'employés). Pour ce faire, ils avaient obtenu de tous les conseils scolaires les documents exposant leur politique en cette matière, avaient fait remplir un questionnaire aux membres de 30 conseils scolaires et fait subir une entrevue approfondie aux employés de huit autres conseils. Ils ont découvert que, plus on monte dans la

hiérarchie qui va des enseignants aux agents de supervision, moins les objectifs de l'évaluation sont clairs et que les conseils n'ont pratiquement jamais recours à l'évaluation du rendement pour réviser le dossier des agents de supervision et pour les congédier.

Les conseils rassemblent habituellement des données sur l'un ou l'autre des trois aspects suivants du rendement des directeurs de l'éducation et autres agents de supervision : 1) réalisation des buts et plans annuels des agents de supervision; 2) accomplissement des fonctions officielles; 3) aptitude à la gestion et qualités de chef. Dans ce dernier cas, les conseils disposent de longues listes de compétences en gestion (comportant de 50 à 70 éléments) qui ont été dressées à partir des modèles du comportement du bon agent de supervision établis par les chercheurs contemporains. Ces compétences sont regroupées sous des rubriques comme la direction, la gestion, la planification, la résolution des problèmes, les communications et les relations humaines.

Le fondement de l'évaluation officielle du rendement des agents de supervision varie selon les aspects étudiés. Ce sont les buts et les plans rédigés après entente qui servent le plus souvent de mesure du rendement. Pour déterminer dans quelle proportion un directeur de l'éducation ou tout autre agent de supervision réalise ses buts et ses plans, on s'appuie en général à la fois sur un rapport oral (et parfois écrit) préparé par la personne évaluée elle-même et sur l'opinion professionnelle de ceux qui mènent l'entrevue. Un seul conseil indique dans ses procédures d'évaluation qu'il a mis en place des mécanismes lui permettant de consulter les membres du personnel (par exemple, les directeurs d'école et les enseignants) avec lesquels l'agent de supervision entre en contact dans l'exécution de ses fonctions. Dans certains conseils scolaires, on utilise une échelle de notation numérique pour évaluer la réalisation des buts, l'accomplissement des fonctions et le rendement dans le domaine de la gestion en général. (Les cotes sont les suivantes : 1) insatisfaisant; 2) perfectionnement requis; 3) satisfaisant; 4) au-dessus de la moyenne; 5) excellent.) Cependant, un seul de ces conseils a inclus dans sa documentation la définition fonctionnelle de ses cotes de rendement. En ce qui concerne les compétences en gestion, les conseils se servent d'éléments des comportements gestionnels qui sont censés être caractéristiques d'un bon rendement. Par conséquent, une personne qui obtient de bonnes cotes pour ces éléments est par définition un excellent agent de supervision. Dans la plupart des exemples qui nous ont été soumis, l'évaluation officielle prend la forme de commentaires écrits. D'autres

comprennent, pour la réalisation des buts et les compétences en gestion, des cotes numériques qui sont parfois combinées en un indice global de rendement.

Encore une fois, nos conclusions concordent avec celles de Lawton et coll. (1986). Ces derniers ont constaté que les conseils recueillent les données le plus souvent par le biais d'entrevues, que l'information relative au rendement (orale ou écrite) est généralement fournie par la personne évaluée (et non recueillie par une autre), que l'évaluation est d'ordinaire centrée sur la réalisation des buts et que, souvent, les conseils n'ont pas établi de normes explicites d'évaluation du rendement ou que celles dont ils disposent ne sont pas claires. Après avoir analysé les politiques écrites d'évaluation du rendement, Lawton et ses collaborateurs ont découvert que seulement une minorité de conseils, 18 pour être précis, exigent des rapports d'évaluation écrits dans le cas des agents de supervision. Certains des documents d'évaluation officiels qui nous ont été fournis n'indiquaient pas quels genres de recommandations pouvaient découler d'une évaluation. Lorsque des recommandations sont formulées, elles portent en général sur l'établissement de nouveaux buts et plans ou la révision de ceux qui existent déjà ou sur l'amélioration par le perfectionnement professionnel; dans un cas, les évaluateurs ont recommandé une mutation ou une promotion. Une seule des déclarations de principes que Lawton et ses collaborateurs (1986) ont reçues indiquaient des activités de suivi. Dans le cadre du sondage que ces chercheurs ont mené auprès des agents de supervision de 30 conseils scolaires, seulement 17 p. 100 des agents (N = 114) et sept directeurs de l'éducation ont déclaré que leur conseil procédait à un suivi quelconque après le processus d'évaluation. Au cours des entrevues approfondies qu'ils ont menées dans huit conseils, Lawton et ses collaborateurs ont reçu confirmation du fait que les agents de supervision et les directeurs de l'éducation peuvent rarement citer des améliorations importantes qui auraient résulté de leur évaluation.

Cinq conseils scolaires fournissaient, dans les documents qu'ils nous ont fait parvenir, le processus officiel d'évaluation du rendement qu'ils appliquent à leur directeur de l'éducation et aux autres agents de supervision. Comme, selon nos données d'entrevue, deux de ces conseils n'utilisent pas le processus en question, il ne rimerait à rien de les inclure parmi les exemples du déroulement des évaluations du rendement des agents de supervision.

Les données que nous avons recueillies au cours de notre étude au sujet des procédures officielles d'évaluation du rendement appliquées aux agents de supervision ne sont bien sûr pas représentatives de la province dans son ensemble. Pour obtenir un tableau plus complet, nous devons nous référer aux études déjà réalisées sur les systèmes d'évaluation du rendement employés dans les conseils scolaires ontariens.

7.3.2. Indicateurs d'efficacité

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux agents de supervision de nous dire comment ils déterminent leur degré d'efficacité, sur quels indicateurs ils s'appuient pour juger de leur propre rendement. Leurs réponses sont résumées ici.

Directeurs de l'éducation

Les directeurs de l'éducation reçoivent une rétroaction plus souvent officieuse qu'officielle. Seulement quatre de ceux que nous avons interrogés ont dit être évalués de manière officielle par le conseil. Plusieurs directeurs se sont plaints d'éprouver beaucoup de difficulté à amener les conseillers scolaires à s'intéresser ou à participer activement à l'évaluation des gestionnaires, même s'ils encourageaient cette activité. Dans tous les conseils de notre échantillon, la rétroaction que reçoivent les directeurs de l'éducation prend, dans la très grande majorité des cas, la forme de commentaires formulés de manière officieuse par divers conseillers scolaires agissant individuellement.

La rétroaction officieuse par le biais de conversations à bâtons rompus avec d'autres agents de supervision, des directeurs d'école et des enseignants constitue la principale source d'indicateurs de rendement. Environ 60 p. 100 des directeurs de l'éducation interrogés l'ont mentionnée. Certains disent écouter les réactions des nouveaux employés à leurs décisions, observer le déroulement des opérations et s'efforcer de déterminer si leurs interlocuteurs se sentent à l'aise avec eux (par exemple en interprétant leur langage corporel). Un petit groupe de directeurs de l'éducation ont déclaré qu'ils jugent de leur rendement en partie par la capacité de leurs administrateurs clés de travailler en équipe et en partie par la rétroaction que ceux-ci leur fournissent.

La réaction du public contribue aussi à l'autoévaluation. Cinq directeurs de l'éducation ont mentionné les lettres qu'ils reçoivent, les compliments

personnels, les récompenses offertes par la collectivité et les articles de journaux. Un autre a parlé de la réaction générale des membres de la collectivité présents aux assemblées publiques. Sur les 25 directeurs interrogés, un seul a déclaré avoir recours entre autres à l'évaluation des progrès des élèves à l'échelle du conseil pour mesurer sa propre efficacité et celle de son équipe de gestion. Aucun n'a mentionné les mesures directes ou indirectes du rendement des enseignants.

Agents de supervision du bureau central et de secteur

Un petit groupe d'agents du bureau central provenant de cinq des conseils de notre échantillon ont dit recevoir très peu de rétroaction au sujet de leur rendement. Certains ont qualifié leur travail de solitaire. La plupart des agents ont signalé divers indicateurs de rendement officieux et, plus rarement, officiels.

Après avoir combiné les données provenant des documents à celles que nous avons recueillies lors des entrevues, nous estimons qu'environ les deux tiers des conseils scolaires de notre échantillon ne possèdent pas de processus officiel d'évaluation du rendement pour les agents de supervision, en ont adopté un mais ne s'en servent pas, ou ont recours à des mécanismes considérés comme inefficaces par les agents de supervision qui y sont soumis.

Les conseillers scolaires ne procèdent pas à l'évaluation officielle des agents de supervision des échelons inférieurs à celui du directeur de l'éducation. Les agents de supervision signalent qu'ils reçoivent une rétroaction officieuse de la part de conseillers scolaires agissant individuellement (commentaires, lettres) et de la part des comités du conseil auxquels ils ont présenté des recommandations et des rapports. Ils considèrent comme un indice de succès le fait que leurs décisions soient adoptées par le conseil.

Les agents du bureau central mentionnent souvent qu'ils reçoivent une rétroaction officieuse de la part des autres agents de supervision, qui peuvent aussi bien leur faire des compliments, leur demander des conseils ou leur demander d'assumer certaines tâches touchant le conseil dans son ensemble que leur formuler des critiques négatives. Un certain nombre d'agents du bureau central ont déclaré qu'ils surveillent les réactions de leurs collègues

lorsqu'ils avancent des idées au cours des réunions du conseil administratif. En revanche, peu d'agents de secteur ont mentionné la rétroaction provenant des pairs. Les promotions (ou l'absence de promotions) révèlent aussi indirectement à l'agent de supervision s'il remplit bien ses fonctions. Plusieurs des agents du bureau central que nous avons interrogés considéraient les réactions de leurs propres employés et la surveillance de leur perfectionnement comme une source importante de rétroaction.

Dans le cas des agents de secteur, la plus grande part de la rétroaction provient des directeurs d'école. Les agents de secteur de huit conseils ont déclaré avoir reçu une rétroaction officielle ou officieuse (ou les deux) de la part des directeurs d'école. Contrairement aux directeurs de l'éducation et aux autres agents de supervision, les agents de secteur se servent souvent et dans une large mesure de la rétroaction fournie par les directeurs d'école pour évaluer leur propre rendement et ont en outre avec ces derniers une relation active. Un grand nombre d'entre eux demandent d'ailleurs directement aux directeurs d'école de leur faire connaître leurs réactions au cours de réunions ou de discussions en tête à tête. Quelques-uns des agents de secteur ont dit avoir recours à des instruments de sondage (ex. : listes de contrôle, questionnaires) pour solliciter l'opinion des directeurs d'école.

Par rapport aux directeurs de l'éducation et aux agents du bureau central, une proportion appréciable d'agents de secteur (ceux de cinq conseils scolaires) ont déclaré recevoir une rétroaction officieuse de la part des enseignants; il ne s'agit toutefois pas d'une pratique généralisée. On peut faire la même remarque en ce qui concerne les réactions des parents.

Agents de supervision en administration des affaires

En administration des affaires, la proportion des agents de supervision dont le rendement est évalué de manière officielle par le directeur de l'éducation ou par un agent d'un échelon supérieur est à peu égale à celle des agents qui ne subissent pas une telle évaluation. Parmi ceux dont le rendement est officiellement mesuré, trois ont déclaré recevoir très peu de rétroaction de quelque sorte que ce soit. La majorité d'entre eux citaient cependant un certain nombre d'autres indicateurs de rendement, tant indirects qu'officieux. Dans la plupart des conseils scolaires, les agents de cette catégorie ont dit recevoir une rétroaction officieuse provenant d'une ou plusieurs sources.

Pour les agents de supervision en administration des affaires, les principales sources de rétroaction sur leur rendement (en plus ou en remplacement des évaluations officielles) sont les conseillers scolaires, le directeur de l'éducation et, à un degré moindre, les collègues et les directeurs d'école. Les conseillers scolaires manifestent leurs réactions principalement par l'acceptation (ou le rejet) des rapports soumis par les agents ou en formulant des commentaires officieux de manière individuelle. Les agents de cette catégorie décrivent deux types de directeurs : ceux qui leur fournissent une rétroaction directe et suivie sur leur rendement et ceux qui leur communiquent leurs réactions de manière plus officieuse et plus indirecte. Ce deuxième cas est plus fréquent. Ces agents bénéficient également d'une rétroaction officieuse (critiques tant positives que négatives) de la part des autres agents. Plusieurs d'entre eux ont cité les relations courantes avec les membres de leur personnel et le moral de ces derniers comme indicateurs de rendement.

La rétroaction provenant du personnel des écoles ne constitue pas une source importante de renseignements pour les agents de supervision en administration des affaires, non plus que les réactions des parents et de la collectivité dans son ensemble.

Dans huit conseils scolaires, certains des agents de cette catégorie ont affirmé de manière explicite qu'ils se fient à leur propre jugement et déterminent eux-mêmes s'ils ont atteint leurs buts pour évaluer leur rendement. Cette façon de faire est toutefois plus caractéristique des agents des grands conseils que de ceux des petits et moyens conseils. Quelques agents nous ont révélé qu'ils se servent de divers documents pour juger de l'efficacité de leur travail, entre autres des états financiers annuels de leur conseil et des vérifications du ministère.

Comme chez les autres catégories d'agents de supervision, un petit groupe d'agents du domaine de l'administration des affaires ont déclaré qu'ils mesurent leur efficacité d'une manière indirecte par l'absence de plaintes ou par la quantité de critiques ouvertes que suscitent leurs actions.

Aucun des agents de cette catégorie n'a dit évaluer son rendement à l'aide d'indicateurs des progrès des élèves ou de l'efficacité des enseignants.

7.3.3. Recommandations

Certaines de nos recommandations sont des évidences. Les procédures standard devraient comporter des critères et méthodes publiées et plus claires de sélection, d'orientation ou de formation et d'évaluation à l'intention des membres des équipes responsables des entrevues. Structuralement, il semble excessif de faire participer tous les conseillers scolaires aux entrevues, comme c'est le cas dans plusieurs conseils. Plus fondamentalement, les conseils devraient mettre sur pied des programmes de formation au commandement à moyen ou à long terme; certains conseils le font d'ailleurs déjà. Ces programmes de formation devraient comporter diverses occasions d'apprentissage à court terme pour les agents de supervision potentiels. Cet apprentissage devrait se dérouler tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du conseil afin de renverser la tendance des agents de supervision à acquérir leur expérience entièrement au sein du même conseil. (À cet effet, il faudrait instituer des subventions spéciales, des échanges ou autres mécanismes.) Les stages d'apprentissage rempliraient trois fonctions : donner aux agents de supervision potentiels une idée des tâches que comporte ce type de poste; permettre aux agents d'acquérir des compétences avec l'aide d'un guide; donner aux conseils la possibilité d'évaluer les qualités des futurs chefs.

Il devrait également y avoir un lien plus étroit entre l'évaluation du rendement des agents de supervision et leur perfectionnement professionnel. Actuellement, peu de systèmes utilisables sont en place pour l'évaluation du rendement du personnel de supervision. Lorsqu'ils existent, ils s'appliquent plutôt aux directeurs d'école et directeurs adjoints d'école qu'aux agents de supervision (voir aussi Musella et Lawton, 1986). Nous nous serions attendu à ce que le perfectionnement professionnel se concentre sur les compétences et qualités décrites au chapitre 9. Il commencerait par la formation au commandement au sein du conseil. La sélection devrait être liée au perfectionnement immédiat, c'est-à-dire qu'il faudrait déterminer au moment de la sélection dans quels domaines de compétence précis le candidat a besoin de formation. Ces domaines pourraient alors former le noyau des stages de formation et autres activités de perfectionnement. Il faudrait procéder à des évaluations continues du rendement, à condition que celles-ci soient liées directement aux domaines de compétence et aux processus d'application des mesures adoptées.

Enfin, les conseils devraient mettre au point divers indicateurs de rendement à l'échelle du conseil, qui fourniraient régulièrement des données aux agents de supervision et autres intervenants. L'interaction avec les pairs visant l'échange de données objectives pourrait représenter un excellent moyen d'amener les agents de supervision, individuellement ou en groupe, à développer une perspective globale du conseil, d'évaluer les progrès réalisés par le conseil et de permettre aux agents d'observer leur propre rôle et leur propre rendement par rapport au développement du conseil.

Chapitre 8
Satisfaction et stress

Au chapitre 6, nous nous sommes intéressés au rôle des agents de supervision, nous avons analysé en détail les fonctions qu'ils assument et nous avons passé en revue les facteurs qui, dans leur milieu de travail, influent sur leur rôle. Comme tous ces facteurs ont une incidence, parfois bonne, parfois mauvaise, sur la façon dont les agents de supervision travaillent, la présente étude tente de les mesurer et de les décrire. Le chapitre 8 traite de la perception qu'ont les agents de supervision de l'influence de ces facteurs sur leur travail.

8.1. Sources de satisfaction

Nous avons demandé aux agents de supervision de remonter quelques mois en arrière et de se remémorer les événements ou les aspects de leur travail qui leur avaient apporté le plus de satisfaction. La plupart d'entre eux ont fait état de plusieurs situations ou suites d'événements. Nous avons regroupé leurs réponses autour des thèmes les plus courants, dont le tableau 8-1 dresse la liste.

Les répondants tirent avant tout une grande satisfaction de leur travail lorsqu'ils constatent qu'une de leurs idées ou une de leurs initiatives porte fruit. Pour certains, il peut s'agir d'idées précises qu'ils ont été seuls à imaginer; pour d'autres, il s'agit de n'importe quelle activité dont ils sont en partie responsables. Ces personnes ont cependant toutes quelque chose en commun : elles éprouvent un sentiment d'appartenance à l'égard d'un projet, et sa réussite leur procure une grande satisfaction personnelle. Un aspect important de la réussite réside dans le sentiment qu'une somme considérable de compétences et que de longues négociations ont été essentielles à la bonne marche du projet. La deuxième source de satisfaction en importance n'est pas étrangère à la

première. Bon nombre des répondants ont admis que l'autorité et l'influence liés à leur travail leur procurait une grande satisfaction. Ils aiment être à même d'assurer la réussite d'un projet qu'ils affectionnent particulièrement et utiliser leur autorité pour le bénéfice des autres.

Au troisième rang, on retrouve la satisfaction tirée des relations interpersonnelles, particulièrement des bonnes relations de travail avec les autres agents de supervision. Certains répondants ont déclaré apprécier particulièrement le travail avec les enseignants et les directeurs d'école; d'autres privilégient le travail avec des conseillers scolaires. En général, les agents de supervision de secteur sont plus susceptibles d'éprouver de la satisfaction à travailler avec les enseignants et les directeurs d'école, tandis que les agents de supervision du bureau central sont proportionnellement plus nombreux à éprouver de la satisfaction à travailler avec des collègues. Ces tendances reflètent d'ailleurs les conditions de travail qui prévalent au sein de chaque groupe.

Environ un agent de supervision sur dix a affirmé éprouver de la satisfaction à résoudre des problèmes. Ces agents aiment particulièrement régler à l'amiable des problèmes délicats. Ils semblent accepter que les conflits font partie intégrante de leur travail et considèrent qu'ils doivent mettre à profit leur diplomatie et leur créativité pour trouver la meilleure solution possible aux problèmes qui se présentent. En revanche, un nombre équivalent d'agents de supervision déclarent que même s'ils aiment travailler avec les méthodes et les procédures internes, ils préfèrent évoluer calmement sans crises ni conflits. Ces agents ne considèrent pas les conflits comme une occasion de faire valoir leurs compétences; ils les voient plutôt comme un obstacle à la bonne marche du système. Cette préférence pour le travail paisible et sans heurts semble aller de pair avec une autre source de satisfaction, soit l'évolution à long terme du système. Certaines personnes éprouvent de la satisfaction à planifier les changements et le développement à long terme et à constater que les changements mis de l'avant se concrétisent dans les écoles et contribuent à améliorer les services d'enseignement.

Environ un agent de supervision sur dix a déclaré aimer particulièrement se rendre dans les écoles. Bien que ces agents n'aient pas précisé quels aspects de leurs visites étaient satisfaisants, nous pouvons faire certaines déductions. Le

Tableau 8-1 : Agents de supervision des conseils
Principales sources de satisfaction professionnelle

Sources de satisfaction	Exemples de réponse
Réussite des initiatives personnelles et des projets que l'on affectionne particulièrement.	Être en mesure d'améliorer le milieu d'apprentissage. Constater qu'un projet que j'ai mis de l'avant fonctionne bien en milieu scolaire." "Voir que l'un de mes projets a été mené à bien."
Pouvoir et influence, considération, possibilités d'avoir une vue globale des choses et de choisir les futurs dirigeants	"Avoir une influence sur le système. Être en mesure de convaincre les autres d'améliorer les choses." "Avoir la possibilité de faire des choses importantes et d'apporter des changements majeurs."
Relations avec les collègues - Autres agents de supervision, enseignants, directeurs, conseillers scolaires	"Je travaille avec des personnes que je tiens en grande estime." "J'aime être en rapport avec les autres."
Résolution de problèmes en général, résolution de problèmes délicats, trouver des façons de régler sans heurts des problèmes difficiles	"Trouver des solutions novatrices à des problèmes épineux." "Régler un différend à la satisfaction de toutes les parties."
Constater que le système évolue vers de meilleurs programmes et de meilleurs services pour les élèves, constater que les changements se produisent sans à-coups	"Possibilité de prendre ses distances pour voir où l'on s'en va. Préparer l'avenir." "Constater qu'une mesure améliore le milieu scolaire et l'apprentissage des enfants. Voir qu'un projet se concrétise dans les écoles."
Se rendre dans les écoles	"Être invité dans une école et recevoir un accueil chaleureux." "Je vais en classe et je rencontre les élèves avec énormément d'enthousiasme."
Efficacité et bonne marche du système	"Constater que les projets se concrétisent à la satisfaction de la plupart des personnes touchées." "J'aime quand tout va bien. Les crises drainent l'énergie essentielle au progrès."

Tableau 8-1, suite

Équilibrer le budget et assurer la solvabilité du système	"Terminer l'exercice sans déficit. J'ai trouvé cet aspect de mon travail particulièrement valorisant, car nous avions été soumis à d'importantes restrictions budgétaires." "Dresser un budget raisonnable compte tenu de la situation et satisfaire à la fois les agents de supervision de l'éducation et les contribuables."
Faire accepter quelque chose par les autorités politiques	"Traiter efficacement avec les autorités politiques et trouver des solutions politiques permettant d'améliorer les choses." "J'ai présenté un rapport au conseil, qui l'a accepté sans problème. J'en ai tiré énormément de satisfaction, car ce n'était pas une mince tâche."

fait de "recevoir un accueil chaleureux" peut être interprété comme un soutien de la part des écoles, une confirmation que son travail profite aux écoles, et non le contraire. On pourrait aussi penser que la considération dont les agents sont l'objet est dans une certaine mesure valorisante.

Une plus faible proportion d'agents de supervision, environ un sur vingt, disent éprouver de la satisfaction lorsqu'ils administrent efficacement et de manière responsable les ressources financières du système. On ne se surprendra certes pas du fait que la moitié des agents de supervision qui ont mentionné cette source de satisfaction sont des agents en administration des affaires. Ces agents ont déclaré être particulièrement satisfaits lorsqu'ils parviennent à dresser un budget qui permet à leurs collègues de l'éducation de fournir les ressources désirées.

Quelques agents de supervision ont dit trouver leur travail plaisant lorsqu'ils parviennent à influencer le processus politique. Ils considèrent les structures politiques comme un obstacle inévitable et éprouvent de la satisfaction lorsqu'ils réussissent à mener des projets à bien en dépit des contraintes politiques. Comme en témoigne la prochaine section, ce n'est pas la majorité des agents de supervision qui trouvent cet aspect de leur travail gratifiant.

En résumé, la plupart des agents de supervision semblent éprouver de la satisfaction à l'égard de leur travail parce qu'ils sont en mesure d'influencer le cours des événements et que leur travail en ce sens est reconnu. Il ressort clairement que plus un agent de supervision tient à un projet, à une initiative ou à une idée, plus il éprouve de la satisfaction lorsque ses efforts sont couronnés de succès. Certains agents considèrent qu'il est gratifiant de régler des conflits, mais ils sont aussi nombreux à préférer ne pas avoir à y faire face. À la seule exception de l'équilibre budgétaire, aucune des sources de satisfaction mentionnées ne semble être associée à une caractéristique formelle ou informelle des agents de supervision ou du système au sein duquel ils évoluent. Ainsi, bien que la satisfaction professionnelle des agents de supervision semble dans ses grandes lignes assez constante, son expression semble en grande partie être personnelle.

8.2. Sources de frustration

Les agents de supervision sont beaucoup plus unanimes lorsqu'il s'agit de décrire les aspects moins intéressants de leur travail (tableau 8-2). Plus de la moitié des agents de supervision interrogés ont affirmé que l'aspect le plus frustrant de leur travail consiste à devoir évoluer au sein des structures politiques qui leur sont imposées. Bon nombre d'entre eux sont particulièrement agacés par la lenteur du processus politique, qui retarde tout ce qu'ils entreprennent :

"On finit par en avoir assez de devoir passer par les voies officielles."

"Il faut tellement attendre avant qu'on vous communique une décision."

Il arrive parfois que les agents de supervision consacrent beaucoup d'efforts à un projet auquel les voies officielles ne donneront jamais suite, ce qui, de l'avis de certains, est la cause de mauvaises décisions ou de décisions prises pour les mauvaises raisons.

> "Nous ne ménageons pas notre temps et nos efforts, et tout cela pour rien. Nous avions présenté notre projet dans les délais impartis pour le budget, mais il a été retardé jusqu'à ce qu'il soit trop tard."

De nombreux agents de supervision ont mentionné qu'ils n'étaient pas satisfaits de leurs rapports avec les conseillers scolaires. Certains pensent que la structure politique des conseils élus donne lieu à une attitude partisane

qui nuit au bon fonctionnement du système. Quelques agents croient que leur rôle et celui des conseillers ne sont pas clairement définis. Ils n'apprécient pas devoir "(...) s'acquitter de tâches futiles" par suite des "(...) demandes déraisonnables" d'un "(...) groupe mal coordonné" de conseillers "(...) imprévisibles" qui "(...) s'ingèrent dans les affaires administratives" et qui "(...) agissent même s'ils ne disposent pas des renseignements nécessaires" parce qu'ils "(...) ne comprennent pas notre travail". Quelques agents de supervision se sont dits très mécontents du fait que les conseillers scolaires "(...) sont souvent désobligeants à leur endroit" ou "qu'ils les attaquent personnellement en public".

Le troisième aspect déplaisant du processus politique mentionné le plus fréquemment a trait à la négociation avec les groupes d'enseignants. Certains agents de supervision considèrent "l'esprit de confrontation" qui s'est installé ces dernières années comme "(...) inutile et irrationnel". Plusieurs se sont plaints des contraintes que leur imposent fréquemment les conventions collectives en matière de dotation.

Environ deux agents de supervision sur dix se plaignent de leur charge de travail. Leur mécontentement vient principalement du fait qu'ils doivent consacrer beaucoup de temps à des tâches inappropriées. Certains agents croient qu'ils sont accaparés par des tâches qui pourraient être confiées à des employés moins qualifiés, ce qui leur laisserait plus de temps pour s'acquitter de ce qu'ils jugent être leur véritable travail.

Un peu moins d'un agent de supervision sur dix trouve frustrant un aspect ou un autre de la structure administrative du système. Certains se plaignent que leurs subordonnés "(...) délèguent leurs responsabilités aux échelons supérieurs pour s'en décharger", d'autres que leurs supérieurs ne leur laissent pas suffisamment d'autonomie. Ces deux plaintes contradictoires ne proviennent toutefois pas des mêmes systèmes. Quelques agents de supervision disent ne pas aimer le processus décisionnel en place au sein du système, d'autres ont l'impression qu'il n'y a pas de tribune permettant d'en arriver à un consensus. Dans la plupart des cas, il s'agit de plaintes isolées, et comme elles ne peuvent d'aucune façon être reliées à des caractéristiques formelles ou informelles des conseils, on est en droit de conclure que les auteurs de ces plaintes sont incompatibles avec la structure administrative au sein de laquelle ils travaillent. Ces plaintes représentent peut-être simplement la part de

Tableau 8-2 : Agents de supervision des conseils
Principales sources de frustration professionnelle

Sources de frustration	Exemples de réponse
PROCESSUS POLITIQUE	
i) Influence sur le fonctionnement du système	"Les autorités politiques ont une telle influence sur les décisions en matière d'éducation que nous devons faire des compromis."
	"Le processus politique retarde tout et rejette parfois les décisions les plus justes sur le plan de l'éducation."
ii) Relations avec les conseillers	"Il est très difficile(...) de ne pas pouvoir leur prouver que ce qu'ils avancent est faux."
	"Parce qu'ils sont élus, les conseillers peuvent chambarder tout le système du jour au lendemain, ce qui est disproportionné par rapport à leur valeur. Ils peuvent anéantir notre bon travail."
iii) Négociations	"Les syndicalistes remplacent peu à peu les enseignants de profession (dans le cadre du processus de négociation)."
CHARGE DE TRAVAIL, ÉCHÉANCIERS	"Les formalités ne me laissent plus assez de temps pour faire mon travail."
	"J'ai l'impression d'être prisonnier du système et de chercher d'autres liens avec le monde extérieur."
STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU CONSEIL	"J'ai trouvé très déplaisant qu'un conseiller parle en public d'une politique dont je n'étais même pas au courant."
RELATIONS AVEC D'AUTRES AGENTS DE SUPERVISION	"Pour éviter de froisser quelqu'un, il faut prévoir comment les autres percevront les gestes posés et prévenir tous ceux qui risquent de s'en formaliser."
FOSSÉ AVEC LES ÉCOLES	"Je demeure toujours un étranger. Je ne fais pas partie de l'école."
	"Je ne peux rien faire directement. Le leadership sans intermédiaire est très difficile."

mécontentement qui est inévitable au sein d'un organisme, quel qu'il soit. Cependant, la source de frustration qui vient ensuite, soit les relations avec les autres agents de supervision, pourrait être considérée comme cumulative avec la précédente. La proportion d'agents insatisfaits de leurs relations interpersonnelles deviendrait alors davantage digne de mention, car elle se rapprocherait alors de deux sur dix. Les plaintes découlent principalement du partage des compétences, des communications et de l'équilibre entre l'autonomie et le consensus. Seulement une ou deux plaintes semblent résulter d'une incompatibilité de caractère. Si toutes les autres plaintes portent sur le cadre organisationnel au sein duquel les agents sont appelés à interagir, il faudrait songer à modifier ce cadre.

Quelques agents se sont plaints de se sentir étrangers dans les écoles. Leur frustration semble surtout venir du fait qu'ils ont de la difficulté à intervenir "directement". Cette situation contraste sans doute considérablement avec le leadership direct que certains agents de supervision exerçaient en leur qualité de directeurs d'école. Dans le même ordre d'idées, quelques agents se sont dits frustrés de ce qu'ils estiment être un manque de collaboration de la part des enseignants et des directeurs.

Les sources de frustration que connaissent les agents de supervision forment deux grandes catégories. Tout d'abord, une très grande proportion d'agents considèrent que la structure politique des systèmes scolaires, particulièrement l'influence des conseillers, entrave l'atteinte de ce qu'ils considèrent être les objectifs du système. Leur frustration semble venir du fait qu'en leur qualité de professionnels, ils croient savoir ce qu'il faut faire et acceptent mal l'ingérence permise aux autorités politiques dont la présence leur est imposée. En revanche, un grand nombre d'entre eux s'empressent de préciser qu'ils ne souhaitent pas l'abolition du système, car l'apport du public et l'obligation de rendre des comptes que leur impose la structure actuelle est de loin préférable à donner carte blanche aux professionnels. Il est donc essentiel d'articuler clairement les fonctions des milieux politiques et professionnels et de mettre en place des mécanismes qui permettraient de composer avec les problèmes qui naissent inévitablement d'une telle interaction.

La deuxième source de mécontentement en importance tient de l'organisation de la composante professionnelle du système. Bien qu'il subsistera toujours une certaine mesure d'insatisfaction, elle est dans le cas présent trop grande pour que l'on puisse ne pas en tenir compte.

8.3. Compensations

Nous avons demandé aux agents de supervision de considérer leur emploi dans son ensemble et d'expliquer en termes généraux quelles en sont les compensations et les coûts. Le tableau 8-3 résume les réponses recueillies.

Nous avons obtenu des réponses très diverses qui, à deux exceptions près, ne semblent d'aucune façon être en relation avec des caractéristiques formelles ou informelles des conseils ou des agents de supervision. Cette absence de corrélation semble indiquer que la question des compensations est personnelle. Comme l'indique le tableau 8-3, les compensations énumérées sont toutes intrinsèques, sauf les salaires. Or, les personnes qui ont donné le salaire comme réponse ont presque toutes mentionné également une compensation intrinsèque.

Environ deux agents de supervision sur dix croient que la plus grande compensation de leur travail vient des relations qu'ils établissent dans leur vie professionnelle. Un proportion équivalente d'agents ont mentionné le salaire comme compensation importante. Les agents en administration des affaires sont

Tableau 8-3 : Agents de supervision des conseils
Compensations de l'emploi

Relations avec les collègues
Salaire
Contribuer à quelque chose d'utile
Avoir de l'influence et la possibilité d'influer sur le cours des événements
Souplesse et liberté
Considération des collègues et des membres de la collectivité

proportionnellement plus nombreux que les autres à avoir donné cette réponse, ce qui indique peut-être que leur expérience dans le secteur privé leur fait voir les choses d'un point de vue différent. Seulement un petit nombre d'agents de supervision ont affirmé que leur salaire ne constituait pas pour eux une compensation, et ils l'ont fait remarqué non pas en termes absolus, mais par comparaison avec le salaire qu'ils touchaient comme directeurs.

Les agents de supervision affirment dans une proportion de un sur dix que la compensation la plus importante de leur travail vient du fait qu'ils ont l'impression de contribuer à quelque chose d'utile. Une proportion équivalente d'entre eux ont exprimé la même idée de façon différente : ils apprécient être en mesure d'influencer et d'orienter l'évolution de l'éducation au sein de leur système. Au nombre des compensations importantes de leur travail, un nombre légèrement inférieur d'agents ont mentionné le prestige dont ils jouissent au sein de leur collectivité et la reconnaissance personnelle dont ils sont l'objet. Certains agents de supervision ont exprimé cette compensation en faisant référence à la réputation du système dans la collectivité. Les directeurs qui oeuvrent au sein de petits systèmes semblent en particulier associer le prestige dont ils jouissent personnellement à celui dont jouit le système.

Par conséquent, même si les agents sont nombreux à considérer leur salaire comme une compensation importante du poste qu'ils occupent, ils ont plus tendance à faire état de ses compensations intrinsèques. En particulier, leurs relations professionnelles et la perception qu'ils ont de leur prestige et de leur utilité leur procurent de la satisfaction à long terme.

8.4. Coûts

Comme ce fut le cas pour les sources de satisfaction et de frustration, les coûts du travail d'agent de supervision font davantage l'unanimité que ses compensations. La majorité des répondants considèrent que le plus grand coût de leur emploi vient des effets qu'ont sur leur vie personnelle la charge de travail énorme qu'ils doivent assumer et le temps qu'ils doivent y consacrer. Les agents déplorent que la charge et les heures de travail excessives affectent leur vie personnelle de trois façons. Tout d'abord, le tiers des répondants affirment que les longues heures de travail donnent lieu à des tensions familiales. Les enquêteurs ont entendu à de nombreuses reprises des histoires de mariage n'ayant pas survécu aux absences répétées, d'enfants dont l'éducation a vraisemblablement

dû être assumée par le conjoint. De nombreux répondants ont fait l'éloge du soutien que leur apporte leur conjoint, et davantage encore ont affirmé qu'il leur aurait été impossible d'exercer cet emploi lorsqu'ils avaient de jeunes enfants à la maison. Ensuite, de nombreux agents ont affirmé ne plus avoir de temps à consacrer aux activités communautaires, aux loisirs, aux activités récréatives et autres activités semblables, à un point tel qu'ils ont l'impression d'être devenus des personnes moins équilibrées et moins harmonieuses. Enfin, un grand nombre des personnes interrogées ont affirmé que les exigences de leur emploi représentaient un réel danger pour leur santé physique et mentale. Les agents de supervision ont notamment fait mention de problèmes d'épuisement et de stress. Il est toutefois permis de remettre en question cette perception largement répandue que le travail des agents de supervision est très exigeant en temps. Compte tenu de leurs antécédents, les agents de supervision comparent probablement leur charge de travail à celle des enseignants et des directeurs quand il serait plus approprié d'établir la comparaison avec des cadres et des administrateurs du secteur privé.

Le fait de ne plus travailler dans les écoles est le seul autre coût dont certains agents de supervision ont fait mention. Ils ont exprimé ce coût à peu près dans les mêmes termes que lorsqu'il était question des sources de frustration : le sentiment de ne plus pouvoir agir directement et obtenir des réactions immédiates.

Tableau 8-4 : Agents de supervision des conseils
Coûts de l'emploi

Tensions familiales
Plus de temps pour les activités communautaires et récréatives
Problèmes de santé physique et mentale
Être à l'écart de l'école et des élèves

8.5. Stress

Les répondants ont dû remplir un questionnaire qui comportait cinquante énoncés. Ce questionnaire a largement été utilisé et sa fiabilité a été mise à l'épreuve (Goodstein et Pfeiffer, 1983). Les répondants devaient encercler le chiffre de un à cinq qui exprimait le mieux dans quelle mesure chaque énoncé était vrai, le chiffre cinq voulant dire que le répondant était en parfait accord avec l'énoncé. Ces cinquante énoncés peuvent être répartis en dix sous-tests de mesure du stress, de sorte qu'il est possible de calculer pour chaque répondant les résultats des dix sous-tests en plus du résultat total. Ainsi, les résultats minimaux pour chaque sous-test et pour l'ensemble du test sont respectivement de 5 et de 25, les résultats maximaux étant respectivement de 25 et de 250. Tous ces résultats ont été analysés par ordinateur afin d'établir le profil des agents de supervision face au stress et de mesurer l'incidence qu'ont sur le stress diverses variables pouvant être définies. Le tableau 8-5 présente dans l'ordre les résultats des dix sous-tests.

Comme l'indique le tableau, les résultats les plus élevés ont été obtenus aux questions qui portent sur la distanciation des rôles, les questions sur la charge excessive de travail venant au deuxième rang. Ces résultats concordent dans une large mesure avec les réponses dont il a été question précédemment dans le présent chapitre.

8.5.1. Résultats totaux du test de mesure du stress

Lorsqu'on compare les résultats totaux selon le rôle des agents de supervision, on constate un écart statistique considérable. Les agents de supervision en administration des affaires et les directeurs adjoints rapportent dans l'ensemble des niveaux de stress inférieurs aux autres agents de supervision.

D'autres comparaisons selon le rôle et selon la taille des conseils ont révélé certains écarts statistiques importants. Notamment, au sein des grands conseils, les directeurs semblent éprouver globalement beaucoup de stress, tandis que les agents adjoints de supervision semblent en souffrir beaucoup moins.

Tableau 8-5 : Agents de supervision des conseils
Résultats des sous-tests de mesure du stress, dans l'ordre

	Moyenne	ÉT
Distanciation des rôles	13,3	4,6
Charge de travail excessive	11,2	3,9
Manque de ressources	10,5	3,8
Isolement	9,7	3,6
Attentes inconciliables	9,5	3,0
Sentiment d'immobilisme	8,8	3,5
Incompatibilité avec les valeurs personnelles	8,5	2,8
Érosion des responsabilités	8,4	3,2
Responsabilités ambiguës	8,2	3,2
Sentiment d'incompétence	8,0	2,6
TOTAL	95,4	23,0

On ne s'étonnera pas du fait que les agents de supervision qui éprouvent dans l'ensemble beaucoup de stress sont probablement ceux qui ont déclaré éprouver des contraintes dans leur travail. Nous avons posé une question générale, et nous avons codé globalement les réponses en deux catégories, soit "se sent généralement libre" et "se sent généralement contraint". Cette corrélation avec le stress en général semble confirmer la validité de la question posée en entrevue.

8.5.2. Résultats du sous-test sur la distanciation des rôles

Les énoncés qui composent ce sous-test portent sur la façon dont le travail empiète sur la vie familiale, les activités communautaires et les autres activités non professionnelles. Étant donné que la très grande majorité des répondants considèrent cet empiètement comme le plus grand coût de leur emploi, il n'est pas étonnant qu'il soit aussi le plus grand facteur de stress. Le lecteur ne sera pas surpris d'apprendre que les agents de supervision qui passent le plus de soirées au travail sont également ceux chez qui ce sous-test a révélé

le plus grand stress. En règle générale, toujours selon ce test, les directeurs sont apparemment les plus touchés par le stress, tandis que les agents de supervision de secteur et les agents de supervision adjoints en souffrent un peu moins que les autres.

8.5.3. Résultats du sous-test sur la charge de travail

Les énoncés qui composent ce sous-test portent en général sur les charges de travail excessives qui obligent les agents à réduire la qualité de leur travail. Le fait que ce sous-test se classe au deuxième rang vient renforcer les réponses mentionnées précédemment dans la section sur les sources de frustration.

Des analyses ont montré que la charge de travail varie d'un conseil à l'autre. Ces écarts s'expliquent par les particularités de chacun. En effet, les conseils dotés d'une structure administrative hiérarchique au sein de laquelle les agents de supervision cumulent des responsabilités sectorielles et des responsabilités fonctionnelles (structure à paliers B) semblent leur imposer une plus grande charge de travail que les autres, tandis que les conseils dotés d'une structure hiérarchique au sein de laquelle certains agents assument des responsabilités purement fonctionnelles et d'autres, des responsabilités purement sectorielles (structure à paliers A) semblent leur imposer une charge de travail légèrement inférieure. Comme seuls les grands conseils sont dotés de ces deux types de structure, il se peut que ce soit la taille des conseils qui influe sur la charge de travail. En effet, c'est dans les grands conseils qui allient une composante urbaine et une composante rurale que l'on note le plus grand stress résultant de la charge de travail. Cette constatation donne donc à penser que la charge de travail augmente lorsqu'un système exige que ses agents de supervision s'acquitte de tâches trop diversifiées.

8.5.4. Résultats du sous-test sur l'accès aux ressources

Ce sous-test se compose d'énoncés sur l'accès à l'information et aux ressources, notamment aux ressources humaines et financières. Les agents de supervision qui travaillent au sein d'un conseil en pleine expansion semblent souffrir davantage que les autres du stress résultant d'un manque de ressources. Il s'agit sans exception des conseils d'écoles catholiques. La récente législation a en effet entraîné leur expansion, et ils n'ont pour l'instant

vraisemblablement pas d'autre choix que de tirer le maximum des ressources existantes. Encore une fois, certaines particularités des conseils semblent influer sur les résultats de ce sous-test. Les agents de supervision qui travaillent au sein d'un conseil doté d'une structure à paliers B, c'est-à-dire d'une structure hiérarchique où les agents de supervision cumulent des responsabilités sectorielles et fonctionnelles, semblent éprouver davantage de stress en raison d'un manque de ressources, et ce, à l'inverse des agents qui oeuvrent au sein d'un conseil doté d'une structure horizontale (combinaison). Ce constat donne à penser que les paliers hiérarchiques font entrave à l'affectation des ressources. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que seuls les grands conseils sont dotés d'une hiérarchie complexe, de sorte qu'il est difficile d'établir clairement si c'est la taille ou la structure hiérarchique des conseils qui est le facteur prépondérant.

8.5.5. Résultats du sous-test sur l'isolement

Ce sous-test se compose d'énoncés portant sur le manque de consultation et d'interaction entre les divers agents de supervision d'un même système. Les sentiments exprimés dans ces exposés reflètent l'insatisfaction notée eu égard au manque de collaboration entre les professionnels de la structure organisationnelle. Les agents de supervision des conseils à structure horizontale sont moins susceptibles que les autres d'être victimes du stress résultant de l'isolement professionnel. Les résultats de ce sous-test sont vraisemblablement plus élevés dans les grands conseils que dans les moyens et les petits conseils. Plus un conseil est grand et complexe, plus la communication entre les agents de supervision semble difficile.

8.5.6. Résultats du sous-test sur les attentes inconciliables

Ce sous-test se compose de cinq énoncés faisant référence aux problèmes qui résultent des attentes contradictoires des subordonnés, des supérieurs et des collègues. Dans le contexte des systèmes scolaires, certains de ces énoncés pouvaient être interprétés comme faisant allusion aux attentes contradictoires des conseillers, des directeurs, des parents et des écoles. Les répondants devaient parler des attentes que diverses parties nourrissaient à leur endroit et préciser brièvement si, dans l'ensemble, il était raisonnable d'essayer de toutes les satisfaire. Les agents de supervision qui considèrent que les attentes que l'on nourrit à leur endroit sont inconciliables souffrent beaucoup du stress

résultant des attentes, et les deux questions se valident l'une et l'autre. En général, les directeurs semblent souffrir un peu plus que les autres de ce type de stress. Cette situation est probablement imputable au fait qu'ils servent de pivot entre la composante politique et la composante professionnelle de l'organisation. Les agents de supervision de secteur sont eux aussi davantage affectés par le stress résultant d'attentes inconciliables, et ce, probablement parce qu'ils servent de pivot entre le bureau central et les écoles du système. En général, les agents du bureau central, particulièrement les agents en administration des affaires, ne sont pas très touchés par ce type de stress.

8.5.7. Résultats du sous-test sur le sentiment d'immobilisme

Ce sous-test se compose d'énoncés sur le sentiment d'immobilisme et sur le manque de possibilités d'enrichissement et de progrès au sein du système. Il s'est classé au sixième rang et nous n'avons trouvé aucun lien entre les résultats d'une part et certaines caractéristiques individuelles ou particularités des conseils d'autre part.

8.5.8. Résultats du sous-test sur l'incompatibilité avec les valeurs personnelles

Ce sous-test se compose de cinq énoncés qui traitent des incompatibilités entre le travail et les valeurs personnelles et des situations où les agents de supervision doivent poser des gestes qu'ils ne jugent pas les meilleurs ou les plus efficaces. Les résultats de ce sous-test ont été relativement faibles dans l'échelle de stress. La seule corrélation que nous avons pu établir est avec le sentiment général de contrainte. Comme on pouvait s'y attendre, les agents de supervision qui ne se sentent pas contraints dans leur travail ne souffrent généralement pas de ce type de stress.

8.5.9. Résultats du sous-test sur l'érosion des responsabilités

Les énoncés de ce sous-test portent sur le sentiment de se faire dépouiller de ses responsabilités et sur le manque d'autonomie. Généralement parlant, seuls les agents de secteur et les agents adjoints ont obtenu des résultats élevés à ce chapitre et, en général, seulement au sein des grands conseils urbains. L'érosion des responsabilités peut être considérée comme un aspect de l'isolement, dont il a été question précédemment.

8.5.10. Responsabilités ambiguës

Les énoncés de ce sous-test portent sur l'incertitude et la confusion qui entourent l'étendue des responsabilités et les attentes à leur égard. Les agents qui ont le sentiment que l'on est trop exigeant à leur endroit et ceux qui se sentent contraints dans leur travail considèrent davantage que les autres que leurs responsabilités sont ambiguës. On pourrait d'ailleurs faire valoir que dans une certaine mesure, ces trois critères d'évaluation portent sur la même chose. Les agents de supervision des conseils à structure horizontale sont généralement moins affectés que les autres par le stress qui résulte de l'ambiguïté des responsabilités. Ces résultats laissent entrevoir que la complexité hiérarchique et la taille des conseils compliquent la définition des responsabilités.

8.5.11. Résultats du sous-test sur le sentiment d'incompétence

Le sous-test qui se classe au dernier rang de l'échelle de stress comporte des énoncés sur le sentiment d'incompétence, c'est-à-dire sur l'impression de ne pas avoir la formation, la préparation et les aptitudes nécessaires pour assumer les responsabilités de son emploi. Ce type de stress ne semble pas vraiment affecter les agents de supervision. On peut toutefois supposer que le sentiment d'incompétence est la source de stress qui est la plus difficile à admettre publiquement.

8.6. Interprétation des résultats

La majorité des agents de supervision sont d'avis que leur emploi comporte plus de compensations que de coûts, ou du moins que les deux s'équilibrent. Il n'en reste pas moins que les problèmes qu'ils perçoivent comme inhérents à leur poste nous éclairent sur les aspects de leur travail avec lesquels ils ne se sentent décidément pas à l'aise et nous laissent entrevoir quelques-unes des raisons qui poussent des candidats éventuels à s'orienter vers un autre emploi. Les problèmes perçus sont résumés ci-après :

. Les aspects du travail des agents de supervision qui semblent leur procurer le plus de satisfaction sont le sentiment d'utilité, l'influence et la considération. La plus sérieuse menace à leur satisfaction réside dans les incertitudes qui entourent le rôle des autorités politiques locales dans le domaine de l'éducation et qui sont susceptibles d'avoir des effets néfastes.

- La deuxième menace à la satisfaction des agents semble résider dans l'organisation des responsabilités des professionnels au sein des conseils, que les agents de supervision jugent peut-être inadéquates. Encore une fois, cette situation est peut-être attribuable au besoin d'appartenance qu'éprouvent les agents à l'égard de la structure de l'organisation.

- On semble beaucoup s'inquiéter du fait que le travail des agents de supervision est trop exigeant et qu'il ne leur permet à peu près pas de mener une vie normale et harmonieuse. En particulier, l'augmentation du nombre de réunions en soirée a entraîné une intensification des tensions familiales et du stress.

- Les fonctions de directeur semblent plus stressantes que les autres, particulièrement si l'on considère leurs effets sur la vie privée. L'incompatibilité des attentes est par ailleurs une grande source de stress chez les directeurs.

- Le poste d'agent en administration des affaires est relativement moins stressant que les autres.

- Les directeurs et les agents de supervision de secteur semblent être des pivots au sein des conseils, en ce sens que les directeurs servent d'intermédiaires entre le système scolaire et le conseil et que les agents de secteur jouent un rôle similaire entre le bureau central et les écoles. Leur rôle d'intermédiaire est une cause supplémentaire de stress, particulièrement en raison des attentes inconciliables des différentes parties.

- La charge de travail déjà excessive des agents de supervision s'accroît lorsqu'on leur demande d'assumer à la fois des responsabilités sectorielles et des responsabilités fonctionnelles globales (c.-à-d. pour tout le conseil).

- Les très grands conseils présentent des facteurs de stress que l'on peut imputer simplement à leur taille, à leur structure organisationnelle ou à une combinaison des deux. Les agents de supervision de ces conseils éprouvent davantage de problèmes liés à l'isolement, aux responsabilités ambiguës et à l'accès aux ressources. La grandeur excessive et la complexité hiérarchique de certains conseils peuvent être considérées comme des handicaps fonctionnels, car ce sont deux sources de stress et d'insatisfaction.

Pour conclure, nous aimerions formuler quelques interprétations. Bien que la plupart des agents de supervision croient que leur emploi comporte plus de compensations que de coûts, nous n'avons pas constaté chez eux au cours des entrevues un enthousiasme débordant à l'égard de leur emploi. On nous a fait remarquer à de nombreuses reprises qu'un grand nombre de personnes compétentes (des directeurs par exemple) au sein du système ne posent pas leur candidature au poste d'agent de supervision parce qu'ils y voient trop d'inconvénients. Les répondants ont en ce sens déploré les effets néfastes de leur emploi sur leur style et leur qualité de vie, les réorientations incessantes, les pressions

qu'exerce le milieu et les possibilités limitées qui leur sont offertes d'avoir une influence considérable sur le système. Un grand nombre des sources de satisfaction ont trait à des besoins personnels et au fonctionnement du système, et non pas à des composantes importantes de la qualité de l'organisation et du système.

Chapitre 9

Aptitudes requises des agents de supervision

En éducation comme dans les autres domaines d'activités, la définition et la compréhension des caractéristiques que doivent posséder les meneurs efficaces représentent un éternel problème. L'analyse des aptitudes au leadership des agents de supervision a fait l'objet de plusieurs études (se reporter au chapitre 3 pour un bref résumé). En Ontario, l'étude qui se rapproche le plus de la présente a été effectuée par Partlow et collaborateurs en 1980. Le présent chapitre s'inspire du travail de Partlow et d'autres documents de recherche. La section 1 résume les constatations de Partlow; la section 2 fait état de nos propres constatations et comprend une description des principaux groupes d'aptitudes, telles qu'elles ont été décrites par nos répondants; et la section 3 analyse la signification et les répercussions de nos résultats et fait le lien entre la présente étude et la documentation récente sur le leadership au sein des organisations.

9.1. Introduction

Partlow et ses collègues ont divisé les traits caractéristiques des agents de supervision en deux catégories : qualités et compétences. L'analyse des réponses aux questions ouvertes et aux questions à classement par ordre d'importance ainsi que des commentaires formulés dans le cadre de réunions a permis à Partlow de dresser une liste des qualités et des compétences considérées comme nécessaires ou désirables chez les agents de supervision en Ontario. Un résumé de ces constatations aidera le lecteur à mieux situer la présente étude. Partlow et ses collaborateurs en sont venus à la conclusion que les neuf qualités suivantes, listées par ordre d'importance, étaient les plus désirables chez les agents de supervision :

1. intégrité et honnêteté;
2. attitudes positives à l'égard des relations humaines (empathie, compréhension, sensibilité et plaisir à travailler avec les autres);
3. bon sens;
4. patience;
5. dévouement;
6. sens de l'humour;
7. sens du leadership;
8. diplomatie;
9. intelligence.

Les dix compétences les plus importantes, selon l'étude de Partlow, touchent aux sujets suivants :

1. communication;
2. relations humaines;
3. prise de décision;
4. organisation;
5. leadership;
6. évaluation;
7. idéation;
8. gestion et administration;
9. formation professionnelle;
10. politique.

9.2. Principaux groupes d'aptitudes et exemples

9.2.1. Définition des groupes d'aptitudes

Au cours des entrevues, nous avons posé la question suivante : "Si vous remontez plus de deux mois en arrière et pensez à vos responsabilités et à votre contribution à long terme, quelles sont selon vous les aptitudes essentielles à l'accomplissement de votre travail?"

Dans le cadre de l'analyse des réponses, nous avons jugé bon de ne pas faire de distinctions strictes entre les qualités et les aptitudes. Il nous semblait en effet plus utile de définir les principaux groupes d'aptitudes ou les caractéristiques jugées essentielles. Un peu plus loin dans le présent chapitre, nous avons toutefois divisé les caractéristiques en qualités et en compétences. Nous avons également choisi de ne pas attribuer de valeurs numériques aux groupes

d'aptitudes. Tous les groupes d'aptitudes cernés ont été soulignés par une proportion très élevée de l'échantillon. Pour des motifs que nous allons expliquer un peu plus loin, il est inutile de classer les aptitudes essentielles par ordre d'importance, puisqu'elles forment un tout. On trouvera au tableau 9.1 les dix groupes d'aptitudes qui sont ressortis le plus souvent lors des entrevues. Nous voulons dans la présente section définir plus précisément ces groupes d'aptitudes en paraphrasant des extraits des entrevues. Bien que la constance des réponses soit l'élément le plus remarquable de notre analyse, nous tentons de cerner les différences qui peuvent exister en fonction du rôle du répondant et du type de conseil au sein duquel il travaille.

Si nous parlons de "groupes" d'aptitudes, c'est que chaque groupe renferme une combinaison de caractéristiques. Bien que la ligne de démarcation entre les groupes d'aptitudes ne soit pas toujours des plus précises, nous avons tenté de classer les réponses de sorte que chaque groupe d'aptitudes présente une certaine uniformité.

Tableau 9.1 : Groupes d'aptitudes ou de caractéristiques considérées essentielles
(par ordre alphabétique)

1. Communication
   - communication verbale
   - communication écrite
   - écoute
2. Relations humaines
3. Intégrité
4. Connaissances
5. Organisation
6. Persévérance/endurance
7. Planification/analyse/jugement
8. Sagacité politique
9. Confiance en soi
10. Vision

1. Communication (verbale, écrite et écoute)

Le groupe de la communication comprend les nombreuses aptitudes permettant de donner et de recevoir des messages de façon concise, précise et efficace par l'intermédiaire de divers moyens de communication.

Il semble y avoir trois aptitudes distinctes : la communication verbale, l'aptitude à écrire et l'aptitude à écouter. Les citations suivantes font état de ces trois aptitudes.

> "Vous devez être capable d'écouter, d'écouter et d'écouter. Quels besoins expriment-ils réellement?"
>
> "Il faut savoir écouter. Il faut élaborer des procédures permettant à chacun d'être écouté et de participer à l'établissement des consensus sur tous les sujets."
>
> "Réagir rapidement; penser et répondre rapidement et de façon claire; et parler et écrire rapidement."
>
> "Les communications -- il faut toujours être clair, car les gens s'embrouillent facilement."
>
> "Visiter, communiquer, écouter et interroger, saisir les besoins exprimés, répondre de façon claire et directe."
>
> "Visibilité. Il faut constamment se déplacer, informer les gens et chercher à savoir ce qu'ils pensent."
>
> "Obtenir des renseignements, les assimiler rapidement et les présenter de façon claire aux décideurs."
>
> "Aptitudes à écrire -- rédiger des rapports clairs et concis et respecter les échéances."
>
> "Écouter, peser les arguments et résoudre les problèmes. L'une des aptitudes qui nous fait le plus défaut est de savoir écouter ce que les autres ont à nous dire."

2. Relations humaines

Les aptitudes aux relations humaines sont définies comme étant la capacité de comprendre les ressources humaines de l'organisation et les ressources humaines extérieures, d'établir des liens avec elles, de les évaluer, de les former et de les utiliser de façon optimale. Le perfectionnement et la motivation des individus, la supervision, la sélection, la désélection et la résolution des conflits sont autant d'aptitudes faisant partie intégrante de ce groupe.

"Savoir traiter avec les gens et être en mesure de percevoir leurs préoccupations et de les régler sans qu'ils se sentent menacés, avec empathie."

"En plus de nombreuses connaissances, vous devez posséder certaines compétences. L'agent de supervision fait tout son travail indirectement, il doit donc travailler avec les autres et par l'intermédiaire des autres, il doit les conseiller, les pousser, les amener à agir."

"Vous devez avoir une aptitude à l'évaluation pour analyser la croissance et le développement des directeurs, pour être capable d'analyser et d'influencer l'orientation que prennent les autres."

"Règlement des différends, résolution des problèmes, médiation et écoute. La capacité de cerner le problème et d'aider les autres à le considérer objectivement."

"Négocier avec les autres, découvrir leurs forces et les aider à les mettre en valeur. Il s'agit de l'aptitude la plus importante. Motiver les gens et les faire participer, les inciter à s'engager personnellement et leur faire prendre des responsabilités."

"Vous devez être en mesure d'évaluer la maturité des personnes avec lesquelles vous travaillez et d'évaluer leurs aptitudes et leurs désirs de prendre des responsabilités. Vous devez posséder des aptitudes à la formation. Mon travail consiste à aider les directeurs à mieux gérer leurs ressources humaines."

"Enseigner aux adultes. Une grande partie de mon travail consiste à faciliter le développement. C'est essentiel chez un agent de supervision."

"Il est nécessaire d'avoir des aptitudes au leadership pour présider aux réunions, communiquer, régler les différends, motiver et écouter."

"Tolérance -- travailler avec des gens qui n'ont pas une vision de l'éducation; savoir traiter avec les gens."

"Savoir motiver les gens pour qu'ils participent à des comités ou des projets mixtes. Comme les gens se fixent des priorités, vous devez rendre ces activités attrayantes et satisfaisantes."

"Vous devez comprendre les gens, être souple et ne pas être trop impulsif. Mon travail repose beaucoup sur la bonne volonté des gens et je dois les inciter à agir comme il se doit."

"Négocier, régler des différends, considérer les choses sous un angle différent et aller au-delà des points de vue qu'adoptent les gens à un moment donné."

3. Intégrité

L'intégrité consiste à défendre quelque chose d'important avec franchise, cohérence, honnêteté et sincérité.

"L'intégrité est essentielle pour contrer l'action des démotivateurs."

"Être juste, cohérent, honnête, direct, fiable."

"Vous devez demeurer intègre dans l'adversité. Il faut recommander ce qui est dans le meilleur intérêt du système."

"Vous devez être en mesure de convaincre les gens que vous savez de quoi vous parlez. La crédibilité est très importante. Vous devez établir votre crédibilité de sorte qu'au moment où vous dites quelque chose on vous croit et on voit dans vos paroles directes et honnêtes les deux côtés de la médaille. Vous devez vous bâtir une réputation de crédibilité."

"Vous devez être honnête et crédible. Il est bien malheureux de devoir admettre qu'il est possible de survivre sans être honnête. C'est malheureux, mais vous pouvez vous tailler une place en faisant preuve de duplicité."

"Donner des réponses franches. Ne pas promettre ce qu'on est incapable de réaliser."

"Un bon jugement est essentiel. Il faut savoir quand se battre et pouvoir défendre ses actions."

"Vous devez être capable d'admettre que les autres ont raison et que vous avez tort."

4. Connaissance

La connaissance signifie que vous devez toujours être au courant des faits nouveaux, des grandes politiques, des programmes et des tendances qui se rapportent à votre poste et à la place qu'il occupe au sein de l'organisation.

"Une bonne base de connaissances. Vous devez être en mesure de cerner un problème et d'y trouver des solutions."

"Vous devez être capable d'assimiler énormément de choses pour être au fait dans différents domaines."

"Vous devez prévoir ce qui se passera dans le monde de l'éducation, être proactif et au courant des tendances."

"Vous devez avoir une bonne base de connaissances, sinon vous n'avez aucune crédibilité. Vous devez être au courant des questions qui sont sur la sellette."

"Vous devez avoir beaucoup de renseignements à votre disposition de façon à éviter qu'une situation ne vous échappe inutilement. Par exemple, il faut disposer des faits, des chiffres et des dates sur l'effectif scolaire lorsqu'on vous pose une question à ce sujet de manière à éviter que les gens ne fassent des digressions."

"Connaissance des programmes et des procédés pédagogiques -- être au courant."

"Bonne base de connaissances et aptitude à classer l'information de manière à se tenir informé et à pouvoir renseigner les autres."

"Une bonne connaissance du monde de l'éducation contribue à établir sa crédibilité auprès de ses collègues, des directeurs et du personnel."

"Être en mesure de se tenir au courant de ce qui se passe dans son domaine et de partager ses connaissances de façon rationnelle."

"Aptitude à assimiler des rapports de recherche."

5. Organisation

Il s'agit des aptitudes à l'organisation et à l'action essentielles pour que les choses importantes se fassent malgré les priorités et les interruptions. L'organisation vient après la planification et l'analyse.

"Il faut être organisé, mais souple. Savoir quand déléguer et ne pas donner de détails superflus, mais également reconnaître les situations où les détails sont importants."

"On ne doit pas tout remettre au lendemain. Il faut pouvoir prendre des décisions et agir en conséquence."

"Avoir le sens de l'organisation et simplifier le travail des autres par le biais de la gestion du temps et des ressources."

"Faire beaucoup de choses en même temps et garder le rythme."

"La gestion du temps est une aptitude essentielle; vous devez être bien organisé et assurer un suivi. Il faut avoir le sens de l'organisation et savoir cloisonner ses activités de façon à en assurer le suivi."

"Vous devez être en mesure de mettre sur pied des comités chargés de régler des questions complexes et de travailler de concert avec eux."

"Après avoir passé quatre ans à éviter et à contourner les politiques, je suis désormais responsable de leur formulation et de leur respect."

"Sens de l'organisation pour l'établissement des priorités. Il faut être réaliste et fixer des délais pour les tâches prioritaires."

6. Persévérance/endurance

La persévérance et l'endurance sont les caractéristiques mentales et physiques qui permettent de passer à travers les moments difficiles. C'est l'aptitude à s'en tenir à une activité et à n'arrêter que lorsqu'elle est terminée.

"Vous devez être fort comme un cheval."

"Vous devez avoir du dynamisme et de l'énergie. Ce n'est pas un travail pour une personne timide. Vous devez être en santé et en forme."

"Vous devez avoir une endurance à toute épreuve, une bonne carapace et une excellente santé."

"Il faut persévérer pour faire passer ses idées et changer de tactique au besoin."

"Vous devez continuellement vous attaquer aux problèmes et avoir une patience sans bornes."

"De l'endurance, car vous devez constamment construire et reconstruire."

7. Planification/analyse

Les aptitudes à la planification et à l'analyse s'entendent des capacités conceptuelles et intellectuelles qui permettent de trouver le noeud d'un problème complexe, de réunir l'information pertinente et de faire la synthèse des données de manière à dégager des modèles, des orientations ou des recommandations claires, éclairées et sensées. L'intelligence et le bon jugement font partie de ces aptitudes.

"Vous devez être un planificateur, être pleinement conscient des proportions que prendront vos actions, de leurs répercussions sur les autres et de leur intégration au cadre coordonné d'un système."

"Vous devez faire la synthèse d'une quantité impressionnante d'information et en faire un tout significatif."

"Vous devez aller au fond des choses, avoir une pensée critique qui repose sur de vastes connaissances."

"Posséder des aptitudes à la planification stratégique, prévoir les conséquences, voir l'orientation que prendront les choses, quelle direction vous voulez qu'elles prennent, sans oublier la planification des ressources financières et humaines qui vont de pair."

"C'est un rôle à deux volets : planifier le changement du système d'une part et, d'autre part, aider les individus à s'épanouir."

"Saisir rapidement les problèmes, voir plus loin que le bout de son nez. Être en mesure de voir tous les aspects d'un problème complexe."

"Anticiper les problèmes et prendre des décisions en conséquence. La prévention, voilà la clé."

"Avoir recours à des cadres de planification, des plans de mise en oeuvre, des plans d'évaluation, etc. Être capable de passer de l'abstrait au concret et vice versa."

"Prévoir, prédire et planifier l'atteinte de l'objectif."

"Analyser : être capable de voir les paramètres d'un problème, d'en découvrir le noeud et de cerner ce qui est réellement en jeu."

"Créativité -- trouver de meilleures méthodes pour faire les choses encore plus efficacement, résoudre des problèmes et agir de façon systématique, c'est-à-dire ne pas travailler à des solutions temporaires. Trouver une nouvelle façon de procéder en fonction d'une situation donnée et ne pas toujours faire appel aux méthodes traditionnelles."

"Capacité d'analyser beaucoup d'information et de voir les différentes voies d'intervention."

"Prendre connaissance d'une quantité impressionnante de renseignements, les analyser, en dégager des modèles, en faire la synthèse et intégrer le tout en une décision souvent prise rapidement."

8. Sagacité politique

La sagacité politique est l'aptitude à reconnaître les forces politiques provinciales et locales, à les comprendre, à y réagir, à les influencer et, en bout de ligne, à obtenir leur appui.

"Réalités politiques. Vous devez pouvoir évaluer vos chances de faire passer vos idées, anticiper les réponses qu'on vous donnera. Vous devez savoir quand on formulera des objections à vos idées. Vous devez parer à toute éventualité. Sinon, quelle que soit la qualité de vos initiatives ou de vos rapports, vos idées ne passeront pas."

"Un bon sens politique pour travailler avec les conseillers scolaires, pour savoir utiliser la presse et connaître la structure du pouvoir."

"Il faut avoir des aptitudes politiques -- être capable de dire non aux autorités politiques, mais faire en sorte que votre refus ne les contrarie pas."

"Il faut se familiariser avec la structure politique du conseil, avec les forces qui orientent les politiques, les conseillers scolaires, etc."

"Vous devez posséder des qualités politiques comme le tact et la diplomatie, vous assurer que vous ne serez pas mis de côté."

"Les aptitudes politiques servent à gagner des appuis."

"Les aptitudes politiques. Trop d'entre nous ne les prennent pas suffisamment au sérieux. Pourquoi ne nous efforçons-nous pas d'obtenir un meilleur appui des conseillers scolaires? Nous devons mieux nous organiser en groupe de pression et acquérir de meilleures aptitudes à la présentation politique. Nous devons être à l'écoute des besoins des conseillers scolaires et mener le conseil, ce que nous ne faisons pas."

9. Confiance en soi

La confiance en soi, c'est croire en ce que l'on fait et faire valoir ses idées sans être sur la défensive.

"Il est essentiel d'avoir une bonne image de soi. Vous devez être fort, car vous êtes soumis aux attaques de l'arène politique."

"Confiance en soi et beaucoup d'expérience. Vous devez bien connaître le système, les nuances de l'éducation, les préoccupations des gens, l'échelle de valeurs des parents, etc."

"Vous devez avoir le dos large et ne pas prendre les choses de façon trop personnelle. Même si les conseillers scolaires critiquent souvent, vous ne devez pas prendre ces critiques comme des attaques personnelles. Ceux qui le font en souffrent énormément."

"Bonne maîtrise de soi. Vous devez être capable d'encaisser des revers occasionnels sans prendre cela de façon trop personnelle."

"Vous devez être maître de vous ou avoir le dos large et être toujours prêt à recevoir des coups."

"Être prêt à prendre des risques calculés. Vous devez avoir confiance en vous et en vos collaborateurs."

"Vous devez croire en ce que vous faites et ne pas vous décourager lorsqu'on s'oppose à vos idées."

10. Vision

La vision est la capacité de voir les choses globalement, d'articuler des principes clairs et d'envisager un avenir qui soit beaucoup plus brillant que le présent pour l'organisation. Le fait d'encourager les autres à prendre des risques fait partie des aptitudes de vision.

"Vous devez avoir une vision claire de ce vers quoi tend votre travail et une vision à long terme de l'orientation du système."

"Visualiser l'ensemble, la perspective, les rêves; comprendre le contexte et les forces politiques. Être capable de prendre du recul et de voir l'ensemble."

"Connaissances -- désirer se renseigner et se tenir informé, lire beaucoup, avoir une bonne base de connaissances et composer son propre modèle, sa propre vision des choses."

"Comprendre concrètement ce qui se passe autour de vous, les forces politiques, les changements sociaux."

"Perspicacité -- être capable d'évaluer les perspectives d'avenir d'une idée."

"Mettre l'accent sur l'avenir, être disposé à prendre des risques, encourager les autres à en prendre et ne pas leur faire de reproches si cela ne fonctionne pas."

"Vous devez être très ouvert à ce qui se passe dans les autres conseils scolaires et analyser les gestes posés dans d'autres domaines et qui peuvent avoir une incidence sur l'éducation."

"Vous devez avoir une philosophie de l'éducation et une échelle de valeurs pour savoir où vous allez."

"Vision -- être capable d'établir des objectifs, de prendre du recul et de réfléchir, de voir au-delà du moment présent."

"Une philosophie bien articulée et sur laquelle vient s'appuyer le rôle que l'on joue. Il faut pouvoir endurer la pression."

"Vous devez être en mesure de savoir où se situe votre poste par rapport à l'ensemble. Vous devez comprendre le système globalement, connaître son orientation."

"Être un penseur, avoir une vision. C'est là l'aspect le plus essentiel : se représenter les choses et agir en conséquence."

"Il ne suffit pas de regarder où vous en êtes et de faire abstraction du reste. Il y a tellement d'autres programmes qui ont une incidence sur votre travail. Vous devez être au courant de ce qui se passe au sein du conseil."

9.2.2. Différences fondées sur les fonctions et les conseils

Bien que l'on puisse indubitablement déceler des écarts dans le degré d'utilisation des groupes d'aptitudes en fonction de la situation et de la personnalité des répondants, les principaux groupes d'aptitudes, et même les termes utilisés, étaient très similaires d'une entrevue à l'autre. La plupart des différences remarquées portent davantage sur l'accent que les répondants mettent sur certaines aptitudes (lorsqu'on travaille au sein de groupes plus grands par exemple) que sur les types d'aptitudes.

Les différences constatées sont de deux types. Premièrement, les directeurs mettent davantage l'accent sur la vision et la sagacité politique. Deuxièmement, comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, les agents en administration des affaires mettent plutôt l'accent sur les connaissances et les aptitudes techniques et financières, que l'on pourraient considérer comme faisant partie du groupe d'aptitudes axées sur les "connaissances". De façon générale, toutefois, tous les répondants ont mis l'accent sur les dix groupes d'aptitudes décrits précédemment. Il ne faut toutefois pas passer sous silence les différences fondées sur les fonctions. Par exemple, les agents de supervision de secteur doivent posséder certaines aptitudes particulières s'ils veulent être en mesure d'influencer le bureau central; les conseils dont le territoire de compétence est très étendu font face à des problèmes de communication particuliers; les communautés hétérogènes éprouvent beaucoup plus de difficulté que les autres à formuler une vision globale. Selon nous, il s'agit là de variations dans l'application des qualités de leader et des aptitudes fondamentales au leadership. En bout de ligne, ce sont davantage la diversité des expériences et les divergences dans l'application des aptitudes selon les situations qui nous intéressent.

9.2.3. Relations entre les groupes d'aptitudes

Dans la présente section, nous désirons nous pencher principalement sur deux questions précises, soit les relations qui existent entre les dix groupes d'aptitudes et l'omission d'aptitudes importantes. Pour mieux examiner les relations qui existent entre les groupes d'aptitudes, nous allons d'abord les diviser de la façon suivante en deux catégories :

1. **Aptitudes**
   - Relations humaines
   - Communication
   - Planification/analyse
   - Organisation
   - Sagacité politique

2. **Qualités**
   - Confiance en soi
   - Endurance
   - Connaissance
   - Intégrité
   - Vision

La confiance en soi, l'endurance, la connaissance, l'intégrité et la vision sont davantage des qualités que des aptitudes, et ce, même si elles font intervenir certaines aptitudes. Quoi qu'il en soit, ces cinq qualités constituent le fondement du leadership. Les cinq groupes d'aptitudes -- sagacité politique, relations humaines, communication, planification et organisation -- sont plutôt des procédés qui, une fois réunis, constituent les moyens par lesquels les leaders se renseignent et agissent.

Il y a des chevauchements ou des liens entre les groupes d'aptitudes. La connaissance et la vision se recoupent, et la confiance en soi influe probablement sur certains aspects de l'endurance. Parmi les aptitudes, la planification et l'analyse (se préparer) et l'organisation (agir) sont étroitement reliées. La communication et les relations humaines sont également des aptitudes qui se recoupent (aptitude à l'écoute par exemple), en plus d'être reliées de très près à tous les autres groupes d'aptitudes ou de qualités. À quoi sert d'avoir une vision si vous n'êtes pas en mesure de la communiquer? La planification et l'analyse ne servent pas à grand chose si les ressources humaines de l'organisation n'y apportent rien ou n'y contribuent pas. L'organisation est inutile si elle ne met pas à contribution la communication et les relations humaines. Bref, les groupes d'aptitudes doivent être considérés de concert.

Nous voulions en second lieu déterminer si certaines aptitudes ou qualités ont été passées sous silence ou n'ont pas suffisamment été mises de l'avant au cours des entrevues. Plus particulièrement, dans le cadre des entrevues, nous avons fait état de la souplesse, de la capacité de régler des cas complexes ou ambigus, du sens de l'humour, des aptitudes à l'évaluation et de la capacité de prendre des risques.

La souplesse et la capacité de régler des cas complexes et ambigus font partie des aptitudes à la planification et à l'organisation. Ces deux aptitudes de travail correspondent, si l'on en juge par les réponses données au cours des entrevues, à la capacité de traiter une quantité impressionnante d'information complexe, de planifier en conséquence et d'intégrer de nouvelles idées et de nouvelles orientations au processus de planification et de gestion (c'est-à-dire l'adapter).

Le sens de l'humour est une qualité que les répondants ont souvent mentionnée. Nous n'avons rien contre l'ajout de cette qualité à notre liste, mais nous ne l'avons pas fait, car elle ne nous semble pas être aussi importante que les autres prises isolément. (Elle constitue peut-être un élément essentiel aux bonnes relations humaines.)

Les aptitudes à l'évaluation sont assurément primordiales pour le leader efficace. L'évaluation du personnel fait explicitement partie intégrante des aptitudes aux relations humaines, puisque le perfectionnement des ressources humaines, l'évaluation du rendement, et les activités du même genre en sont des composantes fondamentales. Les aptitudes à l'évaluation des programmes ne sont pas mentionnées de façon explicite dans la liste des aptitudes, mais elles font partie des aptitudes à la planification et à l'organisation.

Finalement, la capacité de prendre des risques, comme nous l'avons mentionné implicitement, fait partie de la notion de vision. L'incitation et l'encouragement à façonner différemment l'avenir et à concevoir des moyens d'y parvenir favorisent l'imagination et l'innovation.

9.3. Interprétation des résultats

9.3.1. Liens avec les documents récents portant sur le leadership

Il y a de nombreux avantages à établir des liens entre nos constatations et la documentation récente portant sur le leadership au sein des organisations. Premièrement, depuis la parution il y a cinq ans de l'ouvrage de Peters et Waterman, Le prix de l'excellence (1983), qui a fait école dans le domaine, les écrits se sont multipliés, entraînant la publication de nombreux bons livres sur le sujet. Deuxièmement, cette analyse nous permet de comparer notre liste à celles tirées des autres recherches sur le leadership menées dans d'autres domaines que l'éducation. Troisièmement, notre liste est statique, car elle est adaptée à une situation donnée; elle aurait donc avantage à être reformulée à la lumière d'un cadre théorique plus explicite, qui met en valeur la nature dynamique des groupes d'aptitudes et leurs relations dans l'action. Nous ne voulons pas d'une liste élaborée d'aptitudes et de compétences, mais cherchons plutôt à ce que le nombre d'aptitudes au leadership et de qualités que doivent posséder les agents de supervision soit le plus restreint possible.

Bennis et Nanus (1985) ont mené des entrevues en profondeur avec 90 chefs de file d'organismes privés et publics en vue de cerner les aptitudes et les stratégies utilisées par des leaders connus pour leur efficacité. Leur liste finale de quatre stratégies ou groupes d'aptitudes fondamentales confirme nos constatations.

. Le ralliement par la vision
. La transmission du vouloir-dire
. La confiance par le positionnement
. L'auto-déploiement

De façon générale, Bennis et Nanus disent que "le nouveau leader est celui qui motive les autres à agir, qui transforme des exécutants en chef et qui peut faire des chefs de véritables agents du changement" (p. 14). Comme cette étude est au coeur de la nôtre, nous allons expliquer en détail les quatre stratégies en citant et en paraphrasant Bennis et Nanus.

Le ralliement par la vision

"Chez les dirigeants, la vision c'est la définition du but à atteindre" (p. 34). "Nous avons donc découvert que les leaders accordent aussi leur attention autant qu'ils attirent celle des autres... le leadership dont nous parlons n'est ni arbitraire ni unilatéral, mais plutôt un aller et retour d'énergie à la fois impressionnant et subtil" (p.37).

En outre, "dans tous les cas, le leader a peut-être été celui qui a choisi l'image parmi toutes celles qui étaient possibles à ce moment-là, l'a structurée, lui a donné sa forme et sa légitimité et a attiré l'attention sur elle, mais il est rare que ce soit lui aussi qui ait en premier lieu conçu la vision". En conséquence, "le leader doit être à l'écoute de tout", être un incroyable poseur de questions et prêter attention. (p. 83)

> "Tous les leaders avec lesquels nous nous sommes entretenus semblent être passés maîtres dans l'art de sélectionner, de synthétiser et de structurer une bonne vision de l'avenir(...) S'il y a une étincelle de génie dans la fonction du leadership, elle se situe dans cette aptitude transcendante -- sorte de magie -- à dégager de toute cette variété d'images, de signaux, de prévisions et de solutions possibles une vision clairement structurée de l'avenir qui soit d'emblée simple, facile à comprendre, manifestement souhaitable et stimulante." (p. 87 et 88)

Cette façon dynamique d'aborder la vision intègre nos aptitudes à l'analyse, à l'écoute, à la connaissance et à la vision.

La transmission du vouloir-dire

Un facteur essentiel du leadership, selon les constatations de Bennis et Nanus, est "la capacité d'exercer une influence et de faire comprendre le but à atteindre aux membres de l'organisation(...)" (p. 42). Il est primordial de faire passer le message sans équivoque à tous les paliers. "Le leadership par l'intermédiaire de la communication est la capacité de créer une nouvelle vision, de mobiliser le personnel derrière cette nouvelle vision et de l'institutionnaliser." (p. 117) Bennis et Nanus précisent clairement que pour favoriser l'engagement à l'égard de nouvelles visions, il faut constamment recourir à la communication et à diverses autres méthodes, comme la formation, le recrutement, la formulation de nouvelles politiques, etc.

La signification par la communication rejoint notre groupe d'aptitudes à la communication et certaines aptitudes aux relations humaines ainsi que la sagacité politique.

La confiance par le positionnement

"Le fait est que l'on fait confiance à des gens cohérents et constants, dont on connaît les positions et qui s'y tiennent; les leaders qui bénéficient de la confiance des autres se font connaître et précisent leur position" (p. 45). Bennis et Nanus ajoutent "qu'il y a deux raisons essentielles qui justifient que l'on souligne la gestion de la confiance par le positionnement. La première concerne l'intégrité de l'organisation, avoir un sens clair de ce qu'elle est et de ce qu'elle doit faire". "La seconde raison(...) concerne la constance, c'est-à-dire cette volonté de garder le cap à tout prix". Le positionnement c'est se tailler un créneau dans un environnement complexe et en évolution par la persévérance, l'intégrité et la confiance.

À la lumière de notre liste, l'intégrité, l'organisation et la persévérance sont bien des attitudes reliées au positionnement.

L'auto-déploiement

Selon Bennis et Nanus, l'auto-déploiement par auto-image positive comporte "trois grands volets : la connaissance de ses propres points forts, la capacité de les nourrir et de les développer et l'aptitude à déceler l'adéquation entre, d'une part, ses points forts et ses points faibles et, d'autre part, les besoins de l'organisation" (p. 58). Ils ont également signalé que de tels leaders instillaient une auto-image positive de l'autre chez leurs collaborateurs. Les leaders efficaces font appel à cinq compétences clés : 1) ils prennent les gens pour ce qu'ils sont; 2) ils abordent les relations et les problèmes en s'attachant plus au présent qu'au passé; 3) ils portent à ceux qui sont proches d'eux la même attention courtoise qu'à des étrangers et à des connaissances éloignées (Bennis et Nanus citent deux problèmes précis de familiarité totale : on n'entend plus ce qui est dit et on n'envoie pas d'informations en retour pour indiquer que l'on est attentif); 4) ils font confiance aux autres, même si le risque paraît grand; et 5) ils sont capables d'agir sans l'approbation constante ni la reconnaissance des autres. (p. 60, 61 et 62)

Tous les leaders interrogés par Bennis et Nanus ont une inlassable volonté d'apprendre. Ils ont découvert comment apprendre dans un contexte organisationnel (p. 154). Ils apprennent constamment en contexte, ce qui aide les autres et les stimule à apprendre.

Compte tenu de nos constatations, l'auto-déploiement fait intervenir la confiance en soi, les relations humaines et la communication.

Enfin, Bennis et Nanus soulèvent la question du "motif du leadership". Il s'agit de donner aux membres de l'organisation les pouvoirs nécessaires "pour traduire l'intention en réalité et suivre la ligne tracée" (p. 70). Bennis et Nanus se sont en outre aperçus que la mobilisation revêtait quatre dimensions : le sens et la valeur (être au centre d'une action valable); la compétence (se réunir et apprendre); la communauté (sentiment de confiance mutuelle et d'engagement à une cause commune); et l'amusement (satisfaction et plaisir).

Nous avons fait largement état de l'étude de Bennis et Nanus, car ils ont analysé en profondeur les qualités du leadership et les ont décrites avec subtilité et concision. Le tableau 9.2 résume les liens entre nos dix groupes d'aptitudes et les quatre orientations stratégiques des bons leaders.

Tableau 9.2 : Relations entre les qualités décrites par Bennis et Nanus *et nos groupes d'aptitudes*

Bennis et Nanus	**Nos groupes d'aptitudes**
Le ralliement par la vision	Analyse Écoute Connaissance Vision
La transmission du vouloir-dire	Sagacité politique Communication Relations humaines
La confiance par le positionnement	Intégrité Organisation Persévérance
L'auto-déploiement	Confiance en soi Communication Relations humaines

Nous ne nous étendrons pas sur les autres études récentes, si ce n'est que pour préciser leur compatibilité avec les constatations de Bennis et Nanus et les nôtres. Dans Corporate Pathfinders, Harold Leavitt (1986), ramène les aptitudes des bons leaders à trois groupes principaux : recherche d'orientations (vision, intégrité, persévérance), résolution de problèmes (planification, analyse, relations humaines) et mise en oeuvre (gestion, action, communication). Il décrit les traits particuliers à certaines périodes (la résolution des problèmes grâce à la gestion par objectifs dans les années 1960, par exemple) et souligne que ces trois aptitudes doivent être présentes pour qu'un leader soit efficace. Il regrette toutefois que l'aptitude à la recherche d'orientations se fasse un peu trop rare chez les leaders actuels.

Dans un article intéressant sur le leadership en éducation, Duke (1986) discute de "l'esthétique du *leadership*". *Les notions principales* sont connues : orientation (une voie donnée avec un motif précis pour l'emprunter), engagement (donner un sens par la participation), adéquation (interaction permettant d'établir un consensus sur les valeurs, les objectifs et la culture de l'organisation) et l'originalité (la capacité du leader à capter l'imagination des membres de l'organisation et de ses clients par les idées, le comportement, les programmes, etc.).

Paterson, Purkey et Parker (1986) ont élaboré un cadre au "leadership en éducation dans un monde irrationnel" composé d'aptitudes à la vision, à la planification stratégique et à la réalisation. Dans leur ouvrage, ils soulignent l'importance cruciale de la compréhension (analyse) du milieu, de la communication ainsi que de la patience et de la persévérance dans l'application des aptitudes à la planification stratégique. Ils placent "l'intégrité" au premier rang des qualités essentielles et précisent que l'incidence du leadership se mesure par le degré de pouvoir conféré en vue d'atteindre les objectifs.

Un point important reste encore à signaler. Theodore Sorenson, autrefois aide de camp du président Kennedy, a prononcé en janvier 1987 un discours remarqué sur le leadership devant les membres du Parti libéral de l'Ontario. Tirant des conclusions générales sur les qualités de leader des chefs d'État efficaces, Sorenson faisait remarquer qu'ils avaient tous, en plus du sens de l'histoire, du sens de l'humour et du sens de leur valeur, les qualités essentielles suivantes :

- ils étaient tous des maîtres de la persuasion, pas du pouvoir;
- ils étaient tous dotés d'une vision, pas seulement d'une capacité à attirer le vote;
- ils comptaient tous sur des conseillers, et non sur des admirateurs.

9.3.2 Acquisition des aptitudes et des qualités

Dans le cadre de l'interprétation initiale de nos constatations, plusieurs caractéristiques doivent être soulignées. Il s'agit de l'uniformité, de l'imprécision, de la complexité, de la cohérence, de l'application, de l'acquisition et des répercussions.

Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné, on constate une uniformité remarquable d'une entrevue à l'autre. Les mêmes thèmes reviennent dans la majorité des entrevues. Deuxièmement, bien que les aptitudes et les qualités mentionnées fassent toutes partie d'un même domaine, on retrouve beaucoup d'imprécision (ce qui renvoie à la caractéristique de complexité). Les répondants parlent volontiers d'aptitudes aux relations humaines, d'aptitudes à la communication, à la planification et à l'analyse, de sagacité politique, etc. Or, lorsqu'on y regarde de plus près, on remarque que la plupart des répondants ont été incapables de décrire ces aptitudes de façon concrète. Dans certaines entrevues, les répondants utilisaient les mêmes termes, mais faisaient manifestement référence à des sous-aptitudes différentes. Il nous est donc impossible de tenir les titres des groupes d'attitudes pour acquis, chaque groupe devant être défini encore plus précisément.

Troisièmement, et encore plus important, il faut se rendre compte que nous avons affaire à un amalgame complexe et subtil de qualités. Chaque groupe a ses propres combinaisons indéfinissables d'aptitudes. Les groupes ne sont pas composés de compétences distinctes, mais de compétences qui se conjuguent pour former un tout. Ils constituent autant une façon de traiter avec les gens et les organisations qu'une façon de travailler. En outre, comme la recherche l'a d'ailleurs confirmé, ces groupes intègrent des qualités et des aptitudes qui ne vont pas toujours ensemble, comme la simplicité et la complexité, la tolérance de l'ambiguité et la netteté de la vision, la planification et la souplesse, l'empathie et les grandes attentes, la rapidité et la patience.

La quatrième caractéristique est la cohérence. Nous avons précisé que les groupes d'aptitudes formaient un tout, mais nous n'avons pas poussé notre réflexion suffisamment loin pour déterminer s'ils formaient un cadre théorique cohérent dont tous les éléments sont interreliés. Dans leur forme actuelle, ce n'est pas le cas, et ce, même si nous somme d'avis qu'ils fournissent bon nombre des éléments nécessaires à l'élaboration d'un tel cadre.

Cinquièmement, nous sommes préoccupés de deux façons par l'application des aptitudes. Qu'il suffise d'abord de se rappeler que malgré l'uniformité, les agents font appel à ces qualités et à ces aptitudes dans des situations différentes : grandes villes et régions rurales réparties sur de grands

territoires, *situations* à caractère personnel et cadres impersonnels, tâches extrêmement spécialisées et responsabilités générales. L'autre préoccupation vient du fait que l'application des aptitudes doit être mise en relation avec le travail des agents de supervision (chapitre 6). Lorsque cela est fait, il est possible d'élaborer des modèles de planification et de mise en oeuvre adaptés aux tâches. Leithwood et Montgomery (1986) l'ont fait de façon systématique pour les directeurs. Plus récemment, Leithwood (1987) a établi des liens entre ces modèles et les normes et méthodes des systèmes scolaires afin d'améliorer l'administration scolaire. Fullan, Anderson et Newton (1986) décrivent des modèles opérationnels adaptés à l'examen, à l'élaboration et à la mise en oeuvre des programmes d'études. Nous croyons que les aptitudes et les qualités du leadership que nous avons analysées dans le présent chapitre sont (ou devraient être) intégrées à des modèles plus précis pour en faciliter l'utilisation. L'évaluation du rendement et le perfectionnement professionnel, par exemple, ont énormément en commun avec la vision, le perfectionnement des ressources humaines et la communication. La mise en oeuvre, pour citer un autre exemple, est liée à la planification, à la gestion et à la persévérance.

Sixièmement, l'acquisition des qualités du leader efficace est au centre de notre étude. Nous traitons directement de ce sujet au chapitre 12. Nous pouvons cependant préciser un point dès maintenant. Compte tenu de la complexité des qualités requises, il est évident qu'elles doivent être acquises au fil des années par le biais d'expériences d'apprentissage planifiées avant l'entrée en fonction et pendant l'exercice des fonctions, et ce, tant au travail qu'à l'extérieur du travail. Les cours, les séminaires et les autres apprentissages du même genre font partie de ces expériences, au même titre que les expériences de travail réfléchies dans <u>divers</u> cadres, qu'il s'agisse d'internats, d'affectations provisoires ou de fonctions administratives à responsabilité croissante. Si nous précisons qu'il s'agit d'expériences planifiées et réfléchies, c'est pour souligner que ces progrès ne sont habituellement pas le fruit du hasard. Ces aptitudes s'acquièrent en travaillant dans divers contextes, en mettant ses connaissances et ses aptitudes en pratique, en puisant de nouvelles connaissances et de nouvelles aptitudes dans l'expérience, la réflexion et la pratique, somme toute, en intégrant la théorie et la pratique de façon à être sans cesse en cours de perfectionnement.

Les répercussions constituent la dernière caractéristique soulevée. Elle nous ramène à la question du "motif du leadership". Le motif le plus courant consiste à concrétiser des intentions. Les aptitudes qui forment les dix groupes du présent chapitre peuvent être considérées comme des qualités qui, si elles sont présentes, amènent un plus grand nombre de membres de l'organisation à travailler de concert à la réalisation des objectifs recherchés. Les agents de supervision exercent une influence directe sur le perfectionnement des ressources humaines qui les entourent, ce qui à son tour a une incidence sur les objectifs éducationnels à court et à long terme du système scolaire.

Chapitre 10
DÉLIVRANCE DU BREVET

Le présent chapitre aborde le processus de délivrance du brevet d'agent de supervision en Ontario sous plusieurs angles. Nous traitons d'abord de l'aspect historique en fondant principalement notre analyse sur le rapport publié en 1986 par Johnson et portant sur le système d'examen menant au brevet d'agent de supervision. Nous décrivons ensuite le système actuel d'examen à partir des données du ministère, des réponses aux entrevues que nous avons menées et des observations que nous avons pu faire lorsque cela était possible. Finalement, à partir de données semblables à celles que nous venons d'énumérer, nous dégageons certaines conclusions relativement à l'efficacité du système de délivrance des brevets. Si l'on veut porter un jugement valable, il faut aborder les deux questions suivantes : le système actuel fonctionne-t-il bien et, plus important encore, est-il approprié à la tâche difficile et complexe qu'est la délivrance du brevet d'agent de supervision en Ontario?

10.1 Historique

L'Ontario est la seule province canadienne qui exige à la fois un brevet pour exercer la fonction d'agent de supervision et la réussite d'un examen pour obtenir ce brevet. Les examens du brevet d'agent de supervision existent depuis 115 ans. Johnson (1986) précise que l'examen a été instauré par voie législative en 1871 lorsqu'on a créé le poste d'inspecteur de comté. Cette législation précisait :

> Dans chaque comté (...) il doit y avoir au moins un agent scolaire appelé inspecteur de comté (...) Les compétences des inspecteurs de comté, de ville ou de cité doivent être prescrites (...) par le Conseil de l'instruction publique, qui détermine le moment et les modalités de la tenue de l'examen menant au brevet de compétence et

> de la délivrance de ce brevet; une personne ne détenant pas un tel brevet de compétence n'est pas admissible au poste d'inspecteur. (Johnson, 1986, p. 2, traduction libre)

À l'origine, les candidats au poste d'agent de supervision devaient passer 13 examens écrits. Ce nombre est passé à 6 en 1919 : droit scolaire, tendances modernes en éducation (première épreuve), tendances modernes en éducation (deuxième épreuve), méthodes d'enseignement des mathématiques, des sciences et de la géographie, systèmes modernes d'enseignement à l'élémentaire et méthodes d'enseignement de l'anglais et de l'histoire. Le nombre d'examens a été ramené à 4 en 1947.

Jusqu'en 1946, les candidats étaient soumis à des examens écrits seulement, après quoi un examen oral a été instauré. Comme le soulignait VanderBurgh (1967) :

> L'objectif principal de l'entrevue est d'évaluer la personnalité du candidat et ses connaissances générales en éducation afin de déterminer s'il est suffisamment compétent pour remplir les fonctions d'agent de supervision des écoles élémentaires et pour représenter le ministère de l'Éducation. (p. 20, traduction libre)

McCordic (1984) signale que le processus de délivrance des brevets aux inspecteurs des écoles secondaires a évolué de façon différente. Ryerson a en effet instauré un système selon lequel les personnes nommées à un poste de directeur d'école secondaire, compte tenu de leur formation scolaire plus poussée, pouvaient devenir inspecteurs sans avoir à passer d'examen. Au moment de l'établissement des conseils de comté en 1969, les anciens inspecteurs des écoles secondaires sont devenus des agents de supervision dont les responsabilités s'étendaient de la maternelle à la 13^{e} année. En 1971, le règlement a été modifié de façon que tous les candidats au poste d'agent de supervision soient tenus de passer l'examen écrit.

En 1975, le processus de délivrance des brevets a été élargi pour inclure une troisième catégorie d'agents de supervision, les administrateurs principaux.

> "En 1975, il fut décidé que les hauts responsables de l'administration (...) devaient avoir les qualifications d'agent de supervision administratif (...) d'établir la parité entre les hauts

> responsables de l'administration et de l'éducation, dans les conseils, et de garantir chez les premiers une certaine connaissance du domaine de l'enseignement (La voie à suivre, 1984, p. 34).

Lorsque cette modification a été instaurée, 305 administrateurs étaient réputés détenir un brevet d'agent de supervision. Par la suite, tous les administrateurs des conseils scolaires ont dû passer par le même processus d'attribution de brevet que les agents de l'éducation, l'examen du brevet d'agent en administration des affaires comportant cependant deux questions particulières. Toutefois, des 145 personnes occupant un poste d'administrateur en 1987, seulement 16 avaient obtenu leur brevet en réussissant l'examen.

Pour obtenir un brevet d'agent de supervision, les candidats doivent passer une épreuve écrite et une épreuve orale. Actuellement, les candidats peuvent se présenter à chacune des épreuves autant de fois qu'ils le désirent. La note de passage est de 60 p. 100.

10.2. Candidats éventuels à l'examen

Chaque année, plusieurs centaines de personnes demandent à passer les épreuves. Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation déterminent leur admissibilité à partir des critères énumérés dans le Règlement 276.

10.2.1. Admissibilité

Actuellement, toute personne qui répond aux exigences du règlement peut se présenter à l'examen. Le processus de recrutement ne comporte donc pour ainsi dire aucune restriction. Le Règlement 276 précise les critères d'admissibilité à l'examen du brevet d'agent de supervision, critères qui ont d'ailleurs été énumérés au chapitre 1 du présent rapport (se reporter aux pages 3 et 4).

10.2.2. Candidats

Le ministère tient seulement certaines statistiques sur les candidats à l'examen du brevet d'agent de supervision.

Comme l'indique le tableau 10-1, la majorité de ceux qui passent l'examen menant au brevet d'agent de supervision sont de sexe masculin, mais le pourcentage de candidates croît sans cesse depuis 1980. Le pourcentage de femmes ayant subi l'épreuve écrite est en effet passé de 20 p. 100 en 1980 à 33 p. 100 en 1987, tandis que la proportion de celles ayant passé l'épreuve orale est passée de 20 p. 100 à 37 p. 100 pendant la même période.[1]

Tableau 10-1 : Pourcentage de candidates aux épreuves orales et écrites

	Écrit	Oral
1980	20	20
1981	20	26
1982	22	25
1983	27	32
1984	28	26
1985	32	29
1986	36	35
1987	33	37

Les candidats à l'examen occupaient des postes divers. L'étude des statistiques de 1986 nous indique que 34 p. 100 d'entre eux étaient directeurs d'école, 24 p. 100 étaient directeurs adjoints, 12 p. 100 étaient enseignants et 20 p. 100 n'étaient pas à l'emploi d'un conseil scolaire (la plupart étaient à l'emploi du ministère de l'Éducation). Les autres candidats étaient des chefs de section, des conseillers et des administrateurs. Parmi les candidats qui étaient enseignants et chefs de section, environ la moitié était des femmes tandis que la

[1] Les chercheurs ont éprouvé de la difficulté à traiter les données statistiques du ministère. Certaines statistiques semblaient incohérentes, ou du moins difficiles à interpréter. Par exemple, une série de données publiée par le ministère et intitulée "Supervisory Officers' Certificate Examination: Candidates' Success Rates: 1973 to 1986" utilise deux méthodes différentes pour calculer le pourcentage de réussite à l'épreuve écrite. Les chiffres du ministère comprennent chaque année des statistiques sur le pourcentage de candidats ayant obtenu un brevet. Lorsqu'on analyse ces données de plus près, il apparaît clairement que certaines années, le taux de réussite est calculé à partir du nombre de personnes qui ont demandé à passer l'examen, plutôt qu'en fonction du nombre de candidats qui s'y sont effectivement présentés. Compte tenu du nombre de candidats qui décident de ne pas passer l'examen (28 p. 100 en 1986), l'utilité de ces chiffres est douteuse.

plupart de ceux étant directeur adjoint d'école étaient de sexe masculin. Parmi les directeurs, les hommes ont été trois fois plus nombreux que leurs homologues de sexe féminin. Aucune femme n'a posé sa candidature au poste d'agent de supervision en administration des affaires. Les candidats étaient francophones dans une proportion de 9 p. 100, comparativement à 3 p. 100 en 1980. Les données du ministère à cet égard sont toutefois ambiguës. Dans le cadre de son rapport sommaire, le ministère de l'Éducation considère comme candidats francophones ceux qui ont passé l'examen en français. Or, les candidats ont le choix de passer les épreuves en anglais ou en français. Ainsi, certains candidats définis comme francophones aux termes de l'article 23 de la Charte des droits et libertés peuvent avoir choisi de passer une des épreuves de l'examen en anglais. La définition actuelle utilisée par le ministère pour déterminer la participation des francophones sous-évalue peut-être leur nombre réel.

10.2.3. Matériel de référence

Toutes les personnes admises à l'examen reçoivent une trousse d'étude complète évaluée à environ 40 $. Cette trousse comprend un exemplaire des lois et des règlements pertinents ainsi que des documents sur les programmes d'étude approuvés par le ministère de l'Éducation. Elle comprend également des renvois à des programmes-cadres, des notes et des documents relatifs aux politiques du ministère que les candidats peuvent se procurer à l'école. La trousse ne comprend toutefois aucune référence à des documents sur l'administration et l'organisation scolaire. Seul l'ouvrage de Fullan et Park (1981) peut être considéré comme préconisant une vision conceptuelle de la mise en oeuvre et de la modification des programmes d'études. Le lecteur trouvera la liste du matériel de référence à l'annexe F - Liste du matériel de référence pour l'examen menant au brevet d'agent de supervision.

10.3. Élaboration et tenue de l'examen

10.3.1. Épreuve écrite

Le Règlement 276, Agent de supervision, précise que les épreuves écrites doivent porter sur :

a) les lois et les règlements qui ont trait au fonctionnement des écoles et des conseils scolaires;

b) les programmes-cadres et autres documents de référence relatifs à l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire en Ontario;

c) les théories et les pratiques en matière de supervision, d'administration et d'organisation des affaires susceptibles de s'appliquer au fonctionnement efficace d'un système scolaire.

L'examen des épreuves écrites des quelques dernières années nous indique que ces sujets sont abordés par l'intermédiaire de quatre questions. Il y a généralement une question qui traite des programmes d'études et de leur mise en oeuvre, les candidats au poste d'agent en administration des affaires ayant une question distincte à cet égard. (On leur demande en effet d'aborder les programmes d'études sous un angle administratif plutôt qu'éducationnel.) Une deuxième question amène les candidats à rédiger cinq courts textes à partir de huit énoncés. Cette question aborde le travail de supervision, d'administration et d'organisation qui incombe à l'agent de supervision. La troisième question est une question à choix multiple portant essentiellement sur le droit scolaire. La dernière question, qui traite des finances scolaires, comporte deux sous-questions, soit une à l'intention des candidats au poste d'agent de supervision et une autre à l'intention des candidats au poste d'agent en administration des affaires.

Le bureau du coordinateur provincial des examens au brevet d'agent de supervision du ministère de l'Éducation coordonne l'élaboration de l'épreuve écrite. Le coordinateur travaille de concert avec une équipe de représentants nommés par les directeurs des bureaux régionaux. Chaque bureau régional du ministère est responsable de l'élaboration d'une question. Habituellement, le personnel du bureau régional fait équipe avec des représentants d'une direction du ministère. Par exemple, la Direction des services juridiques participe à la formulation de la question sur le droit scolaire et la Direction des programmes scolaires, qui est maintenant composée de deux centres, à l'élaboration de la question sur les programmes. En outre, l'équipe principale rencontre les directeurs des diverses directions du ministère afin d'obtenir leur avis.

Au cours de premières étapes, les conseils régionaux de l'éducation ont une participation limitée. Toutefois, à mesure que le processus d'élaboration de l'examen progresse, le rôle des membres des conseils s'amenuise. Le nombre de personnes participant à la formulation du questionnaire diminue afin d'en assurer

la confidentialité. Certaines personnes peuvent se joindre à l'équipe de rédacteurs, mais elles jurent de garder le secret. Selon le coordinateur provincial de l'examen, les questions reflètent généralement la perception qu'ont les responsables du ministère de ce que les agents de supervision devraient savoir et de ce qui constitue les problèmes actuels. Les rédacteurs préparent pour chaque question un exemple de réponse qui englobe les éléments essentiels d'une bonne réponse. La précision des réponses varie énormément, allant de la dissertation détaillée à l'énumération des grandes lignes. La première version de la question sur le droit scolaire est analysée par un conseiller extérieur, qui en vérifie l'objectivité. À cette étape du processus, environ 20 agents de supervision de l'édifice Mowat mettent l'examen à l'essai.

La version préliminaire de l'examen est ensuite envoyée au sous-ministre de l'Éducation et aux sous-ministres adjoints pour approbation. Certaines questions peuvent être supprimées ou reformulées, puis le questionnaire est renvoyé au coordinateur provincial, qui veille à sa traduction et à son impression. En 1986, le processus d'élaboration de l'épreuve écrite a duré trois mois, soit de la mi-août à la mi-novembre. Selon Johnson (1986), les questions d'examen sont corrigées par leurs rédacteurs :

> "La première correction se fait en groupe de façon à assurer une certaine uniformité. Dès le début, quelques examens sont corrigés trois ou quatre fois par différents correcteurs pour accroître davantage l'uniformité. Tous les examens dont la note se situe à cinq points de la note de passage (60 p. 100) sont corrigés une autre fois par au moins un autre correcteur." (p. 10, traduction libre)

Les questionnaires sont ramassés à la fin de chaque séance d'examen de façon que les questions ne soient pas divulguées. Les questions à choix multiple demeurent confidentielles, car le ministère tient une banque de questions pour utilisation ultérieure. Apparemment, le ministère consent à remettre un exemplaire des questions des examens antérieurs à ceux qui lui en font la demande, mais ce service n'a pas fait l'objet d'une grande publicité. Les candidats à l'épreuve peuvent consulter les ouvrages de référence autorisés par le ministère, soit la Loi de l'éducation et les règlements pris en application de cette loi. Les candidats doivent en effet posséder une connaissance détaillée de la loi et des règlements ainsi que d'un grand nombre de politiques du ministère, comme en témoigne la liste des documents de référence remis aux candidats.

10.3.2. Épreuve orale

Les renseignements dans la présente section sont fournis par le ministère de l'Éducation, tirés des entrevues tenues en 1986 avec les agents de supervision faisant partie de l'échantillon et extraits des évaluations écrites du processus données par les examinateurs de 1986. Au printemps de 1987, nous avons pu observer des séances d'information et avons reçu des questions type, mais nous n'avons pas interviewé les candidats de 1987.

En mars de chaque année, les candidats qui ont réussi l'épreuve écrite peuvent passer l'épreuve orale. Johnson (1986) décrit en ces termes les objectifs de l'épreuve orale :

> "L'épreuve orale actuelle de l'examen vise à déterminer jusqu'à quel point le candidat est en mesure de traduire concrètement ses connaissances et son expérience. En répondant aux questions qu'on lui pose, le candidat est placé dans une situation de leadership hypothétique qui lui permet de faire preuve de jugement et de tact et de démontrer sa sensibilité aux relations politiques et interpersonnelles. Le candidat est également en mesure de démontrer son aptitude à articuler des principes éducationnels et à faire le lien entre l'échelle de valeurs qui sous-tend ces principes et les buts de l'éducation en Ontario en matière d'éducation. L'entrevue permet de savoir jusqu'à quel point le candidat peut inspirer confiance et faire preuve d'intégrité professionnelle. L'épreuve vise en outre à savoir si le candidat est capable de communiquer ses idées de façon claire et convaincante, car dans la pratique, l'agent de supervision est appelé à amener un conseil scolaire réticent à envisager de nouvelles orientations politiques." (p. 12, traduction libre)

L'épreuve orale dure 35 minutes. Après chaque entrevue, l'équipe d'examinateurs a 25 minutes pour évaluer le candidat. Compte tenu du rôle primordial que joue l'épreuve orale et du peu de temps qui y est consacré, l'équipe de recherche a cru qu'il était essentiel d'en analyser tous les aspects. Un observateur informé tenterait en effet d'évaluer jusqu'à quel point les objectifs de l'entrevue sont atteints et serait à l'affût des tendances ou des résultats indésirables. Plusieurs mois avant la tenue des épreuves orales de 1987, nous avons donc demandé au ministère l'autorisation d'agir à titre d'observateur. Le groupe consultatif du projet a convenu de l'importance que revêtait la collecte de telles données et a entièrement appuyé notre demande. Bien que le ministère nous ait accordé l'autorisation d'assister aux séances

d'information et de préparation à l'intention des examinateurs, nous n'avons pas pu observer l'épreuve en tant que telle. Le ministère nous a officiellement répondu qu'il ne nous donnait pas l'autorisation d'assister directement aux entrevues "par respect pour les candidats qui sont soumis à une grande tension au moment de l'épreuve orale". Puisque cette réponse ne nous est malheureusement parvenue que peu avant le début des épreuves orales, nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour établir d'autres méthodes de recueillette des données comme l'entrevue subséquente des candidats qui avaient réussi l'examen et ceux qui y avaient échoué.

Malgré cette lacune dans nos données, nous disposons de bon nombre de renseignements au sujet de l'épreuve orale. Le ministère a été très généreux et nous a remis plusieurs documents, dont les questions préparées par les équipes d'examinateurs et les feuilles d'évaluation remplies par les examinateurs. De nombreux répondants à nos entrevues ont parlé abondamment du processus d'attribution du brevet, et ce, tant du point de vue du candidat que de celui de l'examinateur responsable de la délivrance des brevets aux agents de supervision compétents. Enfin, nous avons pu assister à trois sessions d'information d'une journée tenues à l'intention des équipes d'examinateurs.

Ces équipes sont composées de cinq examinateurs, soit trois représentants du ministère et deux des conseils de l'éducation. Chaque équipe est présidée par un des représentants du ministère de l'Éducation et compte au moins une femme. Les représentants des conseils sont des agents de supervision compétents ayant généralement une longue expérience. L'un provient d'un conseil d'écoles publiques et l'autre d'un conseil d'écoles séparées. Le personnel des bureaux régionaux dresse la liste des agents des conseils à partir de laquelle le coordinateur provincial de l'épreuve choisit les examinateurs. Lorsque nous avons demandé à certains examinateurs, de façon informelle, s'ils connaissaient le processus qui avait présidé à leur sélection, aucun d'eux ne semblait au courant de la méthode de sélection utilisée.

Les observations que nous avons tirées des séances d'information à l'intention des examinateurs nous ont montré que chaque équipe suivait le même modèle général, mais en pratique chacun le modifie compte tenu de leur expérience, du style de "leadership" du président, des préoccupations des examinateurs et de

la dynamique du groupe. Le personnel du ministère a fourni par écrit à chacune des équipes des critères d'évaluation à partir desquels elles devaient formuler des questions. Les examinateurs devaient également formuler des modèles de réponse afin de pouvoir évaluer les candidats. La plupart des équipes ont cerné des domaines généraux de questions, après quoi les membres devaient penser à des questions qui couvraient ces domaines. Les équipes que nous avons pu observer sont généralement convenues de mettre les questions par écrit et de les faire circuler au sein de l'équipe avant l'épreuve. La plupart des équipes se sont réunies la veille des épreuves, voire le matin même, pour examiner les questions et les réponses.

La dynamique de groupe variait considérablement d'une équipe à l'autre au cours des séances d'information. Dans certaines équipes, le représentant du ministère qui présidait l'équipe orientait constamment les membres tandis que dans d'autres équipes, les membres semblaient plus enclins à soulever eux-mêmes les questions. Les discussions ont porté sur des sujets très variés et les équipes ont passé énormément de temps à orienter les nouveaux membres sur la dynamique du processus. On a cependant très peu discuté des objectifs réels de l'épreuve orale. On présumait en effet que les membres de l'équipe connaissaient bien ces objectifs ou qu'ils seraient en mesure de les déduire à partir des critères d'évaluation. (Bon nombre des examinateurs n'en étaient pas à leur premières armes.)

Les documents fournis à tous les examinateurs précisaient qu'il est essentiel que chaque équipe élabore une banque de questions qui permettent d'appliquer les critères d'évaluation à partir des principes directeurs clés. Les documents remis à chaque examinateur suggéraient de poser à tous les candidats des questions couvrant les domaines généraux suivants :

. élaboration et mise en oeuvre des programmes d'études;
. problèmes actuels;
. philosophie de l'éducation;
. résolution de différends;
. supervision administrative;
. finances scolaires;
. préoccupations relatives à l'enseignement à l'enfance en difficulté;
. applications du droit scolaire dans des situations hypothétiques.

Certaines équipes on envisagé la possibilité de varier les questions parce que les candidats risquaient de se les communiquer avant l'épreuve. Tout comme dans le cas de l'épreuve écrite, les questions posées oralement par les examinateurs n'ont pas été rendues publiques, mais l'équipe de recherche a pu obtenir certaines des questions posées.

Le coordinateur provincial avait précisé qu'en 1987, l'accent devait être mis sur les études de cas. Les questions devaient être posées de la façon suivante : "Si vous faisiez face à la situation suivante (...) que feriez-vous?" Le but étant d'éviter les questions axées sur le contenu de la loi et des règlements (étudiés à l'épreuve écrite), on a mis l'accent sur l'application des connaissances et l'exercice de jugement professionnel. Par exemple, l'un des scénarios illustrait le cas d'un enseignant dont le rendement était insatisfaisant et presque toutes les questions portaient sur la marche à suivre telle qu'elle est inscrite à la loi et aux règlements pour régler le problème. On a aussi demandé au candidat comment il déterminerait la portée de la mise en oeuvre d'EOCIS dans les écoles et quels aspects d'EOCIS rechercherait-il pendant son évaluation. Il est toutefois important de souligner que nos données sont quelque peu limitées à cet égard. Le ministère nous a fourni les questions type de quatre équipes d'examinateurs. Nous n'avons ni vu les autres questions ni observé les épreuves orales.

La difficulté de la tâche des examinateurs n'est pas à sous-estimer. Ils sont des agents de supervision chargés de nombreuses responsabilités. Ils ont peu de temps pour se rencontrer afin d'établir les questions de l'épreuve orale. Les équipes hésitent à utiliser les mêmes questions avec des candidats différents parce qu'on croit que ces derniers se parlent des questions posées. Toutefois, lorsqu'on pose des questions différentes, il est difficile de s'assurer qu'elles sont analogues soit au niveau de difficulté soit aux connaissances nécessaires pour y répondre. On a une certaine difficulté à faire des évaluations comparables des candidats.

La plupart des examinateurs de l'épreuve orale que nous avons observés se sont dits d'accord avec le processus, soit dans une conversation avec les auteurs soit au travail avec leurs collègues. Ils étaient fermement convaincus de savoir ce qu'est un bon agent de supervision et avaient confiance en leur aptitude à porter des jugements raisonnables à partir du rendement des candidats soumis à l'épreuve orale.

Un représentant du ministère de l'Éducation a téléphoné aux candidats qui avaient échoué pour leur expliquer la cause de leur échec à partir des observations formulées par les examinateurs.

10.4. Taux de réussite et d'échec

L'épreuve écrite s'est déroulée dans six centres le 16 janvier 1987. Des 321 candidats présents, 154 ont réussi l'examen. Les candidats ont été informés de leurs résultats en février. Les épreuves orales ont eu lieu dans cinq centres (régions du Centre, de L'Est, du Nord-Est, du Nord-Ouest et de l'Ouest) les 24, 25 et 26 mars 1987.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les statistiques du ministère de l'Éducation sur les taux de réussite et d'échec à l'examen menant au brevet d'agent de supervision ne sont pas toujours cohérentes. Cependant, les chiffres utilisés dans le présent rapport pour illustrer les taux de réussite et d'échec de 1980 à 1987 sont tous fondés sur le même type de données et sont par conséquent, selon nous, comparables. (Ces chiffres peuvent différer légèrement des statistiques officielles publiées par le ministère.) Le tableau 10-2 indique les taux de réussite aux épreuves écrites et orales de 1980 à 1987 pour tous les candidats, selon le sexe. Depuis 1981, une plus grande proportion de femmes que d'hommes réussissent l'épreuve écrite. Quant à l'épreuve orale, les résultats selon le sexe fluctuent davantage, mais les candidates ont généralement un taux de réussite plus élevé que leurs homologues de sexe masculin.

Tableau 10-2 : Taux de réussite des candidats selon le sexe de 1980 à 1987

	Épreuve écrite			Épreuve orale		
	Taux global %	Hommes %	Femmes %	Taux global %	Hommes %	Femmes %
1980	74	74	74	72	71	74
1981	70	61	72	65	71	65
1982	32	43	48	62	70	70
1983	36	33	45	64	60	74
1984	35	34	37	57	59	60
1985	50	49	51	51	49	56
1986	47	45	49	50	46	59
1987	49	45	55	52	53	50

Le tableau 10-2 soulève une question de principe très importante. En effet, le taux de réussite à l'épreuve écrite se situe généralement sous les 50 p. 100. Dans le cadre de l'épreuve orale, le taux d'échec a également été très élève au cours des dernières années. L'ampleur du taux d'échec soulève des questions d'efficacité et de rentabilité, et ce, tant en termes de ressources administratives que de ressources humaines.

Tableau 10-3 : Pourcentage des brevets décernés à des candidats francophones et à des candidats en administration des affaires

	Candidats francophones	Candidats en administration des affaires
	%	%
1980	8	5
1981	11	2
1982	3	3
1983	n.d.	n.d.
1984	7	6
1985	7	3
1986	2	3

Des commentaires s'imposent à l'égard de plusieurs des tendances constatées. Comme l'indique le tableau 10-3, seul un faible pourcentage de brevets est accordé aux francophones, mais cette tendance semble attribuable au faible taux de francophones posant leur candidature. Compte tenu de l'expansion récente des programmes de langue française au sein des conseils scolaires ontariens, on peut s'attendre au cours des années qui viennent à une hausse de la proportion des francophones parmi les titulaires d'un brevet. (Comme nous l'avons mentionné précédemment, la méthode utilisée pour déterminer qui est un "candidat francophone" réduit peut-être arbitrairement les chiffres obtenus.) Deuxièmement, les candidats en administration des affaires sont peu nombreux. Leur rareté est peut-être imputable à différents facteurs, dont la possibilité que les épreuves auxquelles ils sont soumis soient inappropriées et la difficulté qu'ils ont à obtenir les diplômes nécessaires pour être admissibles aux épreuves. Comme il en a été question au chapitre 5, les agents de supervision en administration des affaires tendent à demeurer en poste plus longtemps que les autres, ce qui limite le nombre de postes à pourvoir. Les statistiques du ministère indiquent que des 811 agents de supervision que comptent les conseils, 16 p. 100 sont des administrateurs, et ce, même si seulement 3 p. 100 des brevets d'agent de supervision sont décernés à

des candidats en administration des affaires ce qui suggère qu'un manque de candidats qualifiés peut survenir au fur et à mesure que les titulaires actuels prennent leur retraite. Les personnes interrogées dans le cadre de la présente étude ont maintes fois exprimé des réserves au sujet du brevet exigé des candidats en administration des affaires; elles se demandent toutefois si la suppression de cette exigence ne leur ferait pas perdre de la crédibilité.

L'inefficacité du processus d'attribution des brevets constitue une troisième question de principe. Une proportion relativement faible des candidats ayant obtenu un brevet entre 1980 et 1986 se présentaient aux épreuves pour la première fois. Au cours de cette période, dans la plupart des cas, de 40 à 50 p. 100 des candidats ayant réussi les épreuves s'y présentaient au moins pour la deuxième fois. Toutefois, les candidats qui subissent les épreuves pour la première fois sont plus susceptibles que les autres de les réussir (taux de réussite d'environ 60 p. 100). Les candidats qui échouent n'ont pas à reprendre leur formation; ils peuvent se présenter à l'examen autant de fois qu'ils le désirent.

Le processus d'admission est tellement large que quiconque satisfait aux exigences minimales peut présenter une demande. Il convient de souligner que cette ouverture résulte d'une décision mûrement réfléchie du ministère. Il fut une époque où les directeurs soumettaient une lettre de recommandation pour les candidats (bien qu'une telle lettre ne suffit pas pour déterminer l'admissibilité du candidat), mais on a abandonné cette pratique suite à des critiques citant le favoritisme. Les épreuves ne présentent aucun aspect pécuniaire susceptible de décourager les candidats puisqu'il n'y a aucun frais d'admission, d'examen et d'abandon. Le processus actuel donne lieu à un pourcentage élevé d'abandons, de nombreux candidats ne se présentant pas aux épreuves. Par exemple, en 1986, 153 (28 p. 100) des candidats admissibles ont abandonné; en 1985 et en 1984, le taux d'abandon était respectivement de 23 et 22 p. 100.

10.5. Évaluation de l'examen

10.5.1. Observations des examinateurs de l'épreuve orale

Subséquemment à l'examen de 1986, les examinateurs de l'épreuve orale ont été invités à formuler leurs commentaires et leurs suggestions. Au nombre de leurs observations, on compte des commentaires positifs et des commentaires négatifs.

Par exemple, à la question "Les critères d'évaluation des candidats sont-ils suffisamment précis?", les opinions étaient à peu près également partagées. Parmi les commentaires positifs, mentionnons les suivants :

. Oui, je crois qu'on a beaucoup insisté sur les critères d'évaluation au cours de la journée d'information organisée à l'intention des examinateurs de l'épreuve orale.

. Oui, les critères sont suffisamment précis. Ils laissent place au jugement.

. Oui, ils le sont suffisamment. Toutefois, comme c'est toujours le cas avec les épreuves orales, le premier candidat est le plus difficile à évaluer. Pour autant que l'on puisse rajuster l'évaluation du premier candidat, l'évaluation est juste.

. Oui. D'ailleurs, si les critères étaient plus précis, le processus d'évaluation risquerait de devenir trop machinal.

. Je ne crois pas qu'ils pourraient être plus précis.

D'autres examinateurs ont fait les suggestions suivantes pour améliorer le processus :

. Il y a lieu de se demander si cette équipe avait les mêmes attentes que les autres.

. Les critères auraient avantage à être plus précis. La Direction des services d'évaluation et de supervision devrait orienter davantage les équipes d'examinateurs de l'épreuve orale relativement à l'évaluation des candidats. On a laissé une trop grande place à l'évaluation subjective.

. Il y avait trop de divergences apparentes d'une équipe à l'autre. Il y aurait lieu de déterminer et de parfaire les critères d'évaluation plus tôt que cette année et d'en informer ouvertement les candidats.

. Je crains que certains candidats aient à répondre à des questions plus difficiles que les autres.

. Le fait que chaque groupe d'examinateurs puisse établir ses propres normes et méthodes d'évaluation n'est pas sans m'inquiéter. Cette façon de procéder entraîne inévitablement des inégalités.

Les examinateurs ont soulevé plusieurs autres sujets de préoccupation. Certains ont souligné qu'ils ont tout juste assez de temps à consacrer à chaque candidat et croient que si l'entrevue était plus longue, ils pourraient évaluer les candidats plus équitablement et leur poser toutes les questions désirées.

D'autres s'interrogent sur les objectifs fondamentaux de l'épreuve, et ce, bien que le coordinateur des épreuves ait avisé les examinateurs par écrit et de vive voix de considérer les personnes interrogées comme des candidats à un brevet provincial et non comme des candidats à un emploi. Les examinateurs semblent éprouver de la difficulté à distinguer ces deux optiques.

Même si les examinateurs font des réserves eu égard aux critères d'évaluation, bon nombre d'entre eux ont formulé des commentaires favorables à l'endroit du processus d'évaluation. Ils sont convaincus de l'efficacité des méthodes d'entrevue et sont d'avis que la composition des équipes d'évaluation est adéquate. Même ceux qui déplorent que l'épreuve orale s'inscrive dans le processus de délivrance du brevet disent avoir trouvé leur participation enrichissante. Un examinateur a fait remarquer qu'il s'agissait d'une expérience extrêmement enrichissante sur le plan personnel et professionnel, et un autre, un directeur l'a affirmé comme une experience intéressante que tous les directeurs devraient faire.

10.5.2. Observations des répondants

Les données dans la présente section représentent les opinions des agents de supervision interviewés.

Lorsque nous les avons interrogés sur la nécessité du brevet provincial d'agent de supervision, les répondants se sont massivement prononcés en faveur de son maintien sous une forme ou sous une autre. Le motif le plus fréquemment invoqué a trait à l'uniformité que le brevet semble assurer à l'échelle provinciale. Le fait que l'examen incite fortement les candidats à étudier les règlements et la documentation qui traitent de l'éducation vient au deuxième rang des motifs soulevés. D'autres répondants croient que le brevet donne une plus grande crédibilité aux agents de supervision, leur assure une certaine protection par rapport aux conseillers scolaires, leur procure une plus grande respectabilité et un meilleur statut et assure plus de cohérence. Les répondants n'ont pas justifié le maintien du brevet par son utilité dans l'exercice de leurs fonctions. Ils croient par ailleurs fermement que le ministère de l'Éducation devrait intervenir dans le processus de délivrance des brevets, soit seul, soit conjointement avec d'autres groupes comme les facultés d'éducation, l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire, les fédérations d'enseignants et les regroupments de conseillers scolaires.

Bien qu'elles appuient fortement le maintien du brevet, les personnes interrogées sont en faveur d'une réforme des épreuves. Un grand nombre de répondants sont d'accord avec le principe de l'examen même si, dans bien des cas, ils se sont dits favorables à l'épreuve écrite, mais pas à l'épreuve orale, ou vice versa. La principale critique formulée à l'endroit de l'examen est qu'il n'évalue pas les compétences de base, comme les communications interpersonnelles, qui sont essentielles à l'exercice des fonctions d'agent de supervision. Voici, à titre d'exemple, les commentaires de deux agents de supervision :

. Les candidats devraient participer à un programme de formation, un stage par exemple. À la lumière de ce stage, on pourrait sélectionner les candidats admissibles à un examen en fonction de leurs aptitudes à la résolution des problèmes et aux relations interpersonnelles.
. Elle (l'épreuve) permet d'évaluer votre aptitude à étudier les lois, à répondre à des questions d'examen et à bien vous exprimer en entrevue. Elle ne mesure pas votre aptitude à résoudre des crises, à agir comme médiateur, à former une équipe (...) mais seulement votre aptitude à décrire comment former une équipe.

Les répondants se sentent souvent incapables de commenter le processus d'évaluation, car ils n'en connaissent pas les rouages. Certains ont peu d'information ou d'expérience quant aux épreuves, tandis que d'autres trouvent difficile l'évaluation des renseignements qu'ils ont. Voici ce que faisait remarquer un candidat qui a récemment réussi l'examen : "L'ensemble du processus demeure un mystère pour moi. Je ne sais pas ce que l'on attendait de moi ou à partir de quels critères j'ai été jugé. Pendant l'entrevue, je ne savais absolument pas si je faisais bonne figure ou non." Les commentaries recueillis portent sur divers aspects des épreuves, comme en témoignent les citations suivantes recueillies au cours des entrevues :

. Il faudrait supprimer l'examen, car il ne rime à rien. Les conseils scolaires devraient s'inspirer de l'expérience du secteur industriel pour mettre en place des programmes de formation.
. Le processus de sélection actuel ne tient pas vraiment compte des aptitudes essentielles au travail de l'agent de supervision, comme les communications interpersonnelles, les relations avec les parents, etc. L'examen insiste beaucoup trop sur les détails législatifs et réglementaires; l'agent de supervision a seulement besoin d'une vue d'ensemble des lois et des règlements. Les candidats devraient participer à un stage avant de se présenter à l'examen.
. Le processus est trop flou. Les candidats ne comprennent pas de quoi dépend leur échec ou leur réussite.

- Le principe de l'examen laisse à désirer. Certaines personnes ont de la facilité à réussir des examens, d'autres pas. Il faudrait trouver un moyen d'évaluer les candidats selon leurs aptitudes aux relations humaines et aux relations interpersonnelles.
- Les épreuves sont préparées en fonction des éducateurs et non des administrateurs. Elles sont trop orientées vers l'éducation pour que les administrateurs puissent réussir.
- L'examen du brevet d'agent de supervision est un peu comme un billet de lotto 6/49. Il est arbitraire. Les équipes d'examinateurs ne disposent pas de critères d'évaluation uniformes. Elles ne traitent pas toutes les candidats de la même façon. En outre, l'examen est une véritable chasse aux papiers. Vous pouvez vous présenter avec une montagne de documents, et j'insiste, le processus de délivrance des brevets n'est pas sérieux.
- On devrait insister davantage sur le rendement au travail et moins sur les épreuves.

Plusieurs des agents de supervision interrogés dans le cadre de la présente étude doutent des compétences des candidats qui se sont présentés à l'examen et l'ont réussi. Les commentaires qui suivent l'illustrent bien :

- L'efficacité de l'examen laisse à désirer. Certains candidats talentueux échouent tandis que d'autres qui le sont moins réussissent.
- (...) Je connais un directeur très compétent qui a échoué (...) la personne que vous savez parfaitement capable d'assumer les fonctions essentielles d'un agent de supervision échoue!
- Les candidats éventuels les plus compétents ne se présentent pas. Les épreuves découragent les meilleurs candidats.
- J'éprouve des sentiments contradictoires à l'égard de l'examen : il ne permet pas de retenir les meilleurs candidats (...) nous écartons les candidats les plus intéressants, et parfois, nous les humilions.
- Nous sommes encore incapables de sélectionner les meilleurs candidats.

10.6. Coûts et avantages

Selon sa structure actuelle, le processus d'examen est coûteux. En 1986, le ministère de l'Éducation a évalué à prés de 70,000 $ les coûts directs liés à l'impression, aux envois postaux, à l'entreposage, à la traduction, aux déplacements et à l'hébergement des examinateurs ainsi qu'au matériel d'étude des candidats. Les coûts indirects, notamment le travail du coordinateur, le travail de bureau, le salaire des registraires, les services statistiques, le coût estimatif du travail des examinateurs ainsi que le coût de la notation, portent le coût total de l'examen de 1986 à plus de 285 000 $. (Ces chiffres approximatifs n'incluent pas les autres frais généraux habituels, comme les avantages sociaux, la location de locaux et les services publics.) L'examen comporte également certains coûts cachés, comme les perturbations affectives que subissent les

candidats en raison du taux très élevé d'échec aux épreuves orale et écrite. Certains coûts sont en outre imputables au fait que des 2240 personnes ayant la qualification nécessaire pour devenir agent de supervision en Ontario, plus de la moitié (environ 1300) ne le sont pas. Même si ces personnes font partie de la banque de ressources humaines à partir de laquelle on pourvoit aux postes vacants, un grand nombre d'entre elles n'occuperont jamais un poste d'agent de supervision.

10.7. Interprétation des résultats

Le processus actuel de délivrance du brevet, particulièrement les épreuves orale et écrite, soulèvent un certain nombre de questions et d'inquiétudes. L'épreuve écrite permet d'évaluer adéquatement les connaissances qu'ont les candidats de la loi, des règlements et des orientations du ministère. En revanche, lorsqu'elle porte sur des questions administratives et sur les théories de l'organisation, son efficacité peut être mise en doute.

L'épreuve orale suscite des préoccupations beaucoup plus graves. Ses objectifs sont tellement larges qu'il serait irréaliste de penser qu'ils peuvent être atteints dans le cadre d'une épreuve de 35 minutes. Comme bon nombre des objectifs font appel au jugement, même l'épreuve la plus rigoureuse serait taxée de parti pris et de subjectivisme. Même les examinateurs se sont préoccupés du manque d'uniformité des critères d'évaluation, ainsi que de la variabilité de type et de difficulté des questions.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer en partie le faible taux de réussite des deux épreuves. Peut-être les critères d'admissibilité sont-ils trop larges, la formation inadéquate, les questions d'examen inappropriées ou les critères de notation irréalistes. Le taux d'échec est à ce point élevé qu'il en résulte sans l'ombre d'un doute des coûts en ressources humaines et économiques, tant pour les candidats que pour le système.

Bien que le nombre de candidates augmente et qu'elles aient un taux de réussite au moins aussi élevé que leurs homologues du sexe opposé, elles sont proportionnellement moins nombreuses qu'au sein du personnel de l'enseignement. La tendance est toutefois encourageante. Le nombre de candidats francophones et de candidats en administration des affaires qui se présentent à l'examen et qui le réussissent est faible. Il y a lieu de s'en préoccuper. Enfin, l'administration

du processus devrait être mieux encadrée. Le taux d'abandon des candidats à l'examen est trop élevé et entraîne des coûts considérables. De la même façon, le processus d'examen non restrictif, qui permet aux candidats de se présenter à l'examen autant de fois qu'ils le désirent, fait grimper les coûts. (Les candidats devraient assumer les coûts par le biais de frais réalistes.)

Bref, nos données indiquent que les personnes qui participent au processus d'évaluation, tant les rédacteurs des questionnaires que les examinateurs, s'acquittent bien de leurs fonctions à l'intérieur des contraintes qui leur sont imposées. Elles mettent énormément de soin au choix des questions, à la préparation du matériel, à la résolution des problèmes d'équité, etc. Le processus d'examen laisse malgré tout grandement à désirer.

À la lumière des données recueillies au cours des entrevues, des renseignements fournis par le ministère et des observations recueillies au cours des séances d'information, les problèmes que comporte le processus d'examen peuvent selon nous se résumer comme suit :

1. Parce que l'on veut en assurer la confidentialité, le processus est perçu comme étant un peu mystérieux, et il est difficile de savoir de quelle façon les critères d'évaluation sont appliqués. En raison de l'extrême discrétion qui entoure le processus, il est également difficile de l'améliorer. Il ne faut donc pas s'étonner si le processus d'évaluation et les critères utilisés comportent vraisemblablement certaines incohérences, particulièrement dans le cadre de l'épreuve orale.

2. L'examen ne se rapporte à aucun programme préparatoire ou de formation.

3. Le processus d'examen est financièrement trés coûteux.

4. La réussite et l'échec des candidats à l'épreuve ne correspondent souvent pas aux jugements portés par les agents de supervision quant aux personnes dans leurs systèmes scolaires qui seraient de bons agents de supervision. Les qualités nécessaires pour réussir l'examen ne sont pas forcément celles exigées pour bien accomplir les tâches.

Ce sont peut-être les propos que tenait un directeur au cours d'une entrevue menée dans le cadre de notre étude qui résument le mieux les problèmes qui existent :

> Je crois que le processus qui régit actuellement la formation des agents de supervision éventuels et la délivrance du brevet est inadéquat et qu'il ne tient absolument pas compte des besoins réels des systèmes

scolaires de la province. Il est en outre contre-productif. De nombreux conseils voient depuis longtemps des candidats qui réussissent l'examen, mais qui n'occuperont probablement jamais un poste de directeur, encore moins d'agent de supervision, tandis que des directeurs qui seraient selon toute vraisemblance d'excellents agents de supervision échouent. Le fait d'avoir de la facilité aux études et, de préférence, de les avoir quittées depuis peu semble être un meilleur gage de succès que le fait de réunir toutes les qualités d'un bon agent de supervision. Si nous croyons vraiment que l'éducation contribue à l'acquisition des aptitudes nécessaires pour assumer de nouvelles responsabilités, nous devrions favoriser la mise en place d'un programme de perfectionnement au détriment d'un obstacle arbitraire.

Le système de délivrance des brevets aurait nettement avantage à être révisé. On pourrait proposer des modifications permettant de recouvrer une partie des coûts, d'éliminer les incohérences constatées ou d'apparier davantage les questions aux réalités du travail de l'agent de supervision. À notre sens, de telles améliorations ne feraient toutefois qu'effleurer les problèmes fondamentaux du système actuel.

Dans sa forme actuelle, le processus d'examen ne se rapporte à aucun mécanisme permettant aux candidats d'acquérir les compétences dont ils auront besoin dans l'exercice éventuel de leurs fonctions. De plus, comme plusieurs centaines de candidats se présentent chaque année, une certaine lourdeur s'est emparée du système. Au cours de nos entrevues aux quatre coins de la province, des directeurs, agents de supervision, directeurs d'école et autres nous ont fait remarquer que le processus d'examen n'était pas à la hauteur de la difficile tâche qui consiste à former et à sélectionner les agents de supervision, et d'une certaine façon ne tenait pas compte des besoins actuels des systèmes scolaires. Le point de vue de ces personnes ne peut être négligé, car il influe sur la crédibilité et sur l'efficacité du processus de délivrance des brevets. Compte tenu de la complexité et de l'envergure de la formation et de la sélection, nous sommes d'avis que le processus d'examen actuel ne pourrait pas mieux fonctionner et les personnes impliquées, tant du ministère que dans les conseils scolaires travaillent de manière professionnelle. Le problème est plus fondamental : le processus en tant que tel n'est plus opportun. Le nombre de candidats et, qui plus est, la complexité croissante du poste d'agent de supervision font en sorte qu'un examen ne permet plus à lui seul d'évaluer la compétence des candidats.

En résumé, notre étude de la relation qui existe entre, d'une part, le système actuel de délivrance des brevets et, d'autre part, les exigences du poste (chapitres 6 et 9) nous amène à penser que la mise en place d'un nouveau modèle s'impose. Ce modèle devrait regrouper la préparation, l'obtention du brevet, le sélection et la formation continue dans un cadre qui tiendrait compte des exigences du poste et, de ce fait, des besoins des systèmes scolaires en matière de gestion et de leadership éducationnel efficaces. Le chapitre 12 présente un modèle qui respecte ces critéres.

PARTIE C : AGENTS DE SUPERVISION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Chapitre 11
Agents de supervision du ministère de l'Éducation de l'Ontario

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 5, nous avons recueilli les données dans le cadre d'entrevues menées auprès d'agents de supervision de trois bureaux régionaux et de l'édifice Mowat. Nous avons analysé les données sur les agents du ministère et celles sur les agents des conseils scolaires séparément, mais selon les mêmes techniques quantitatives et qualitatives. Le présent chapitre suit donc le modèle général établi aux chapitres 6 à 9, les constatations tirées des données sur les agents du ministère étant examinées sous les mêmes grands titres que celles sur les agents des conseils scolaires. Tout au long du présent chapitre, nous tenterons de comparer les constatations des deux analyses et de les mettre en opposition. En outre, nous établirons au besoin des comparaisons entre les agents de supervision au palier régional et les agents de supervision au palier provincial (édifice Mowat). La présente analyse comporte par ailleurs deux restrictions dignes de mention. D'abord, comme nous avons interviewé beaucoup moins d'agents de supervision du ministère que d'agents de supervivion des conseils scolaires, certains détails qui ressortent d'un échantillon plus vaste ne peuvent être dégagés de l'analyse d'un échantillon restreint. Ensuite, les paramètres de classification et d'analyse ayant été bien expliqués aux chapitres 6 à 9, nous ne les reprendrons pas dans le présent chapitre. Ainsi, comme le présent chapitre repose largement sur les constatations des chapitres 6 à 9, il ne peut être lu et bien compris qu'en conjonction avec ces chapitres.

11.1. Échantillon

Nous avons demandé aux six bureaux régionaux du ministère et à Queen's Park (édifice Mowat) de nous faire parvenir les descriptions d'emploi internes et les descriptions d'emploi publiées. L'équipe de recherche a également reçu et analysé l'organigramme et la description des structures administratives ainsi que

la définition des fonctions de chacun des centres. Nous nous sommes également procuré certains documents sur les méthodes d'exploitation des bureaux régionaux, sur les politiques d'appréciation du rendement, sur les cours de perfectionnement professionnel offerts ainsi que d'autres données particulières au fonctionnement des bureaux régionaux. Nous avons intégré tous ces renseignements à notre analyse.

Nous nous sommes rendus dans quatre centres, soit dans trois bureaux régionaux représentatifs des activités de l'ensemble des bureaux régionaux et au ministère de l'Éducation (édifice Mowat).

Nous avons mené 74 entrevues structurées, soit 44 au sein des bureaux régionaux et 30 à l'édifice Mowat. L'expérience des répondants variait énormément, allant des nominations récentes aux affectations provisoires en passant par les agents de carrière oeuvrant auprès d'un directeur ou d'un sous-ministre adjoint. Les entrevues ont pris essentiellement la même forme que dans le cas des agents de supervision des conseils scolaires. Les agents ont répondu au questionnaire général et au test de mesure du stress. Les données recueillies proviennent donc de trois sources : le questionnaire précédant l'entrevue, qui nous a permis d'obtenir des données numériques; l'entrevue structurée; et le test de mesure du stress, auquel les agents ont répondu après l'entrevue. Le lecteur trouvera plus de renseignements sur les répondants du ministère au chapitre 5, section 5.3.

Dans le cadre de la première étape de l'analyse, nous avons groupé tous les répondants, sans égard à leurs fonctions ou à leur lieu de travail. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à comparer les résultats selon les fonctions et le lieu de travail des répondants. Lorsque nous avons décelé des différences, nous les avons définies et décrites. Il importe cependant d'attirer de nouveau l'attention du lecteur sur la taille de l'échantillon et de certains sous-groupes ainsi que sur l'incidence de cette variable sur l'analyse.

11.2. Fonctions des agents de supervision du ministère

Nous avons demandé aux agents de supervision du ministère ce qu'ils considéraient être leurs plus grandes responsabilités. La différence entre les agents de l'édifice Mowat et ceux des bureaux régionaux se manifeste d'emblée. La majorité des agents de l'édifice Mowat précisent que leur principale responsabilité est de

superviser une politique ou un programme précis. Viennent ensuite ceux qui considèrent l'élaboration d'une politique ou d'un programme donné comme leur principale fonction. Un seul agent de supervision régional a affirmé travailler à l'élaboration de programmes et aucun n'a mentionné que la supervision d'une politique ou d'un programme précis était sa principale responsabilité. La majorité des agents de supervision des bureaux régionaux déclarent que leur principale fonction est de servir de lien entre le ministère et les conseils scolaires locaux. On retrouve ensuite dans l'ordre la surveillance de la mise en oeuvre des politiques et des programmes ainsi que la supervision et l'inspection des écoles. Ces trois responsabilités accaparent le plus fort du temps des agents de supervision des bureaux régionaux, tandis qu'aucun des agents de supervision de l'édifice Mowat n'y a fait allusion.

Les responsabilités varient également d'une région à l'autre. Dans les régions comptant de nombreux conseils isolés, la supervision de ces conseils constitue une fonction très importante qui accapare beaucoup les agents de supervision. Dans les régions où les conseils sont plus grands, les agents de supervision des bureaux régionaux passent généralement plus de temps à interpréter pour les conseils scolaires les politiques et les documents du ministère.

L'aspect le plus étonnant des réponses recueillies auprès des agents de l'édifice Mowat est la spécificité de leurs tâches. Les agents de supervision des conseils tendent quant à eux à effectuer davantage des tâches qui s'appliquent à des activités ou à un programme couvrant l'ensemble du système (se reporter au chapitre 6). Les agents de supervision des bureaux régionaux ont également fait mention de tâches générales :

> "... Je réponds aux besoins des conseils scolaires."
>
> "... Je veille à la mise en oeuvre des programmes d'études au sein des conseils scolaires."
>
> "... Je supervise trois conseils isolés."

Les agents de supervision de l'édifice Mowat parlent en revanche de l'élaboration et de la supervision de politiques et de programmes extrêmement précis.

> "Je travaille à l'élaboration et à la supervision des programmes de téléenseignement."

"Je suis responsable des cours de conduite automobile."

"Je suis responsable de la politique sur les relations raciales."

Les agents de supervision de l'édifice Mowat sont souvent appelés à se concentrer temporairement sur un ou deux aspects d'une politique ou d'un programme. Dans les bureaux régionaux, les agents de supervision ont des domaines de responsabilité plus larges et moins bien définis; ils doivent donc nécessairement satisfaire sur demande aux besoins et aux exigences des conseils scolaires et du ministère.

Lorsque nous répartissons les grandes responsabilités en tâches précises, il est tout aussi difficile de savoir exactement ce que font les agents du ministère tel que ce fut le cas pour les agents des conseils (chapitre 6). Les domaines d'activités sont extrêmement nombreux, comme l'illustrent d'ailleurs les propos des agents de l'édifice Mowat et des bureaux régionaux.

"J'interprète la législation pour les conseils."

"Je rédige des rapports sur les écoles indépendantes."

"Je recueille des données pour les discours des politiciens."

"J'organise des réunions pour les responsables de l'informatique au sein des conseils."

"Je révise le programme-cadre en sciences."

"J'évalue les besoins en capitaux des conseils scolaires."

"Je traite tout le courrier relatif au projet de loi 30."

"Je coordonne les activités relatives à l'immigration auxquelles participe le gouvernement fédéral."

"Je supervise trois conseils isolés."

À l'instar des tâches confiées aux agents de supervision des conseils scolaires, celles des agents du ministère vont du précis au général et du concret à l'abstrait. Nous avons regroupé les tâches comme nous l'avions fait pour les agents des conseils. Ce regroupement confirme que les agents de supervision de l'édifice Mowat ne font pas le même travail que les agents des bureaux régionaux. Toutefois, le travail des agents des bureaux régionaux est selon toute vraisemblance similaire d'une région à l'autre. Bien qu'ils ne mettent pas

tous l'accent sur les mêmes aspects de leur travail ou ne travaillent pas tous dans le même contexte, un peu comme les agents des conseils scolaires d'ailleurs, leurs tâches sont de même nature, et ce, malgré les différences apparentes.

11.2.1. Profil des tâches

L'aperçu préliminaire des responsabilités nous indique que les fonctions d'agent de supervision diffèrent selon que l'agent travaille à l'édifice Mowat ou dans un bureau régional. Nous avons donc établi le profil des tâches types séparément pour chaque groupe.

11.2.1.1. Bureaux régionaux

Les responsabilités des agents des bureaux régionaux portent davantage sur les problèmes et les besoins particuliers à la région qu'ils desservent, mais bon nombre des tâches qu'ils effectuent sont communes à toutes les régions. Tous les agents régionaux que nous avons rencontrés ont mentionné qu'ils passaient énormément de temps à traiter de l'information, c'est-à-dire à interpréter des politiques pour les conseils scolaires, à consulter les membres des conseils, à faciliter la mise en oeuvre des politiques et des programmes en fournissant des explications, à rédiger des rapports à l'intention du ministère, à recueillir des données sur la région et ainsi de suite. Un agent de supervision a d'ailleurs résumé ses responsabilités en ces termes :

"Je suis un courtier en information."

Comme les agents de supervision des bureaux régionaux servent de pivot entre le ministère et les conseils scolaires, ils doivent nécessairement être des interprètes et des "facilitateurs".

Les agents de supervision des régions sont fréquemment appelés à faire directement de la supervision. Ils sont souvent responsables de l'inspection et de la surveillance d'écoles indépendantes, et lorsque leur région englobe des conseils isolés qui n'ont pas leur propre agent de supervision, ils s'acquittent de cette tâche. Les agents de supervision régionaux croient en outre qu'il leur incombe de surveiller la mise en oeuvre des politiques et des programmes du ministère au sein des conseils scolaires. Dans la plupart des cas, ils s'acquittent avec enthousiasme de cette tâche en fournissant de l'information aux

conseils et en les appuyant; cependant, lorsqu'un conseil est réticent à mettre en oeuvre une politique ou un programme ministériel, c'est l'agent de supervision qui doit le premier tenter de régler le différend. Il est parfois nécessaire de négocier intensément à plusieurs reprises avec les autorités locales avant d'en arriver à un consensus.

Les agents de supervision des bureaux régionaux se retrouvent généralement sur la ligne de feu lorsque vient le moment de régler les questions financières. Les conseils scolaires préparent souvent leurs prévisions et leurs demandes de subventions au titre des immobilisations en collaboration avec un représentant du ministère; le personnel des bureaux régionaux est pour sa part responsable de traiter et d'évaluer ces demandes de fonds.

Comme les bureaux régionaux s'acquittent de tâches extrêmement variées, certains agents de supervision doivent consacrer leur temps et leur énergie au fonctionnement des bureaux. La gestion du personnel, l'évaluation et l'amélioration des méthodes de travail et la coordination des activités sont autant de tâches qui doivent être accomplies.

De nombreux organismes ont des intérêts qui recoupent ou qui complètent ceux de l'éducation. Les relations avec ces organismes en vue de coordonner les intérêts communs constituent une autre tâche importante des agents régionaux.

La rédaction n'est pas l'une des tâches les plus courantes des agents régionaux, mais elle demeure néanmoins une tâche qu'ils doivent effectuer sur demande, et souvent dans des délais très serrés. Les agents de supervision régionaux doivent généralement rédiger des rapports ou des comptes rendus qu'ils soumettent à la division appropriée du ministère. La correspondance est également importante pour les agents de supervision, qui doivent y recourir dans le cadre de leurs fonctions de "courtiers en information".

En outre, les agents de supervision des bureaux régionaux participent fréquemment à des comités consultatifs et à des groupes d'orientation ou d'accréditation régionaux ou provinciaux, où leur compétence dans un domaine ou un secteur pédagogique donné peut être mise à profit.

Les réponses données par les agents de supervision des bureaux régionaux au cours des entrevues illustrent bien certaines des tâches mentionnées précédemment.

"Je collabore à l'examen des programmes des conseils scolaires."

"Je participe au comité consultatif régional sur les ordinateurs."

"Je rédige des évaluations sur les écoles privées."

"J'élabore des prévisions et des budgets sur les immobilisations pour la région."

"Je traite les demandes d'accréditation soumises dans la région."

"Je rédige et révise la correspondance."

"Je prépare des données et des résumés d'orientation à l'intention des hauts fonctionnaires du ministère."

"Je sers d'agent de liaison auprès de la faculté de l'éducation."

"Je traite toutes les demandes de formation professionnelle (cours de perfectionnement, cours de directeur d'école, journées d'activités professionnelles, séminaires à l'intention des agents de supervision, etc.)."

11.2.1.2. Édifice Mowat

Les fonctions d'agents de supervision ne diffèrent pas seulement selon que ceux-ci travaillent dans les bureaux régionaux ou à l'édifice Mowat, elles varient aussi énormément d'un agent à l'autre au sein de l'édifice Mowat. Comme les fonctions des agents de l'édifice Mowat sont très spécifiques, il nous est difficile de tracer un profil type. En règle générale, cependant, les agents de supervision de l'édifice Mowat assument des rôles qui correspondent aux exigences provinciales. La plupart des tâches qui leur sont confiées les obligent à consacrer beaucoup de temps aux activités d'élaboration et d'interprétation des politiques, qui sont à la base de leurs fonctions.

Les agents de supervision de l'édifice Mowat consacrent énormément de temps à élaborer, à rédiger et à diffuser des énoncés de principe. Les énoncés de principe approuvés peuvent être traduits en lois ou diffusés à la grandeur de la province, ou les deux. Lorsqu'ils sont diffusés à l'échelle provinciale, ces énoncés de principe doivent ensuite être mis en oeuvre et interprétés, deux activités qui accaparent beaucoup les agents de supervision. De même, les agents de supervision de l'édifice Mowat consacrent passablement de temps à discuter des grandes lignes des programmes, à les rédiger, à les élaborer et à les réviser. Les versions préliminaires sont mises à l'essai en région et les réactions obtenues doivent être prises en considération au moment de la rédaction des versions subséquentes. Enfin, les agents doivent rédiger les documents

officiels destinés à la publication. Un agent de supervision peut être affecté pour la durée d'un projet à un ou à plusieurs groupes chargés d'une activité donnée.

À l'instar de leurs collègues des régions, mais à un moindre degré, les agents de supervision de l'édifice Mowat agissent à titre de courtiers en information, fournissant sur demande des interprétations et des renseignements aux conseils scolaires et à d'autres organismes. Bon nombre de consultations sont données par téléphone. Habituellement, les demandes téléphoniques sont acheminées vers un agent de supervision donné, qui est censé, en raison de son expérience ou de la nature de son affectation, être en mesure de répondre rapidement. Toutefois, certaines interprétations sont transmises par écrit. Les agents de supervision de l'édifice Mowat ont souligné à plusieurs reprises que la rédaction anonyme de correspondance pour le compte des hommes politiques ou des hauts fonctionnaires du ministère était un élément important de leur travail. De nombreux agents nous ont fait remarquer que les tâches reliées à la correspondance les accaparaient énormément. Ils doivent en effet rédiger, corriger et traiter la correspondance, qui doit passer par un système complexe de vérification et d'approbation. Les agents doivent souvent analyser soigneusement la législation et la réglementation sur l'éducation lorsqu'ils rédigent ce type de correspondance; plusieurs agents peuvent également être appelés à contribuer à la rédaction. Il arrive quelquefois que des délais de plusieurs semaines soient requis pour préparer une réponse "approuvée" à une demande. L'analyse des réponses nous indique que de nombreux agents estiment que la méthode actuelle n'est pas efficace.

Les relations avec les organismes indépendants sont une autre tâche que les agents de supervision ont mentionnée fréquemment. Plusieurs groupes entretiennent des relations avec les agents du ministère. Les agents de supervision de l'édifice Mowat doivent consacrer du temps aux réunions avec des groupes de professionnels, des administrateurs scolaires, des conseillers scolaires, des agents de supervision des régions, des entrepreneurs et des groupes de pression. Ils doivent en outre bien se renseigner pour être en mesure d'informer les participants à ces réunions.

Les réponses recueillies auprès des agents de supervision de l'édifice Mowat au cours des entrevues illustrent certaines tâches dont ils doivent s'acquitter.

"Je coordonne et surveille la réalisation des programmes dans les écoles de la province."

"Je coordonne les négociations avec les responsables de l'octroi des subventions au sein des autres ministères et des organismes fédéraux."

"Je coordonne les activités reliées à la Banque des instruments de mesure de l'Ontario." (Les projets de loi 30 et 75 ainsi que d'autres politiques et programmes précis ont également été mentionnés.)

"J'administre les subventions et les contrats au titre de la recherche."

"Je coordonne l'établissement des lignes directrices relatives aux programmes scolaires en histoire."

"Je révise des centaines de demandes de fonds adressées relativement à des ordinateurs, des projets de recherche, du matériel pédagogique, des manuels scolaires, des immeubles, etc."

"Je participe à l'administration du processus de délivrance des brevets d'agent de supervision : sélection des candidats, rédaction des questions d'examen, administration des examens et évaluation des candidats."

"Je recueille et analyse les réactions des régions aux politiques."

"Je travaille à la planification et à l'élaboration du programme-cadre en sciences."

"Je rédige des lignes directrices s'appliquant aux cours préuniversitaires de l'Ontario."

11.2.2. Analyse des tâches et des domaines d'intervention

On peut clarifier les différences qui existent entre les postes d'agent de supervision des conseils scolaires et d'agent de supervision du ministère en appliquant au travail des agents du ministère l'analyse des tâches et des domaines d'intervention expliquée au chapitre 6. Les sept "tâches clés" qu'effectuent les agents de supervision des conseils semblent également s'appliquer au travail des agents du ministère, qu'ils oeuvrent dans les bureaux régionaux ou à l'édifice Mowat. Ces tâches sont les suivantes :

a) examen ou évaluation;

b) consultation ou appui;

c) élaboration ou formulation;

d) coordination;

e) application des règles;

f) résolution de problèmes;

g) planification ou prévision.

L'analyse a en outre cerné cinq domaines ou centres d'intervention au sein desquels oeuvrent les agents de supervision des conseils scolaires. Les agents de supervision du ministère semblent se concentrer sur les mêmes domaines d'intervention, soit :

a) les programmes scolaires et les programmes d'études;
b) le personnel;
c) les finances;
d) le perfectionnement professionnel;
e) les installations.

Malgré les similitudes que l'on constate à première vue entre les domaines d'intervention des agents de supervision des conseils et ceux du ministère, la portée de ces domaines révèle de grands écarts. En effet, les agents de supervision des conseils travaillent sur un seul système, tandis que les agents du ministère travaillent au palier régional ou provincial, ou les deux. Des différences se dégagent également lorsqu'on établit pour les agents du ministère des matrices de tâches et de domaines d'intervention comme celles de la figure 6.2. Les agents de supervision des bureaux régionaux semblent exécuter le même groupe de tâches que les agents des conseils scolaires, mais la portée de ces tâches varie énormément. Les agents des bureaux régionaux consacrent beaucoup de temps à conseiller et à appuyer, mais ils conseillent et appuient des agents de supervision des conseils plus souvent que des conseillers scolaires et des directeurs d'écoles. De même, ils veillent davantage au respect des règles au sein des systèmes scolaires qu'auprès d'enseignants. Toutefois, comme ce fut le cas dans le cadre de l'analyse du travail des agents de supervision des conseils scolaires, les données nous amènent à conclure que le tronc commun des tâches accomplies par les agents des conseils est le même qui s'applique aux agents des bureaux régionaux, et ce, même si leur champ d'action et les domaines d'intervention varient énormément.

Les conclusions qui se dégagent de la comparaison entre les agents des conseils et les agents régionaux sont encore plus valables dans le cas des agents de supervision de l'édifice Mowat. Ils accomplissent en effet les mêmes tâches que leurs collègues, mais leur champ d'action est extrêmement différent. De plus, comme les tâches confiées aux agents de l'édifice Mowat sont souvent très précises, un agent de supervision peut être appelé à effectuer pendant une période précise une tâche qui ne couvre qu'une très petite partie de la matrice.

Pendant cette période, les aptitudes des agents pour les autres tâches et les autres domaines d'intervention ne sont pas mises à profit. Compte tenu de cette tendance, l'affectation provisoire d'employés des conseils ayant des compétences précises à des projets d'une durée déterminée au ministère est très appropriée. Somme toute, la principale différence qui existe entre les agents de supervision de l'édifice Mowat et l'ensemble de leurs collègues semble résider dans l'orientation des tâches.

11.2.3. Interaction

L'examen de la documentation (chapitre 3) a révélé que la caractéristique première du rôle d'agent de supervision est l'interaction. L'analyse des réponses des agents de supervision des conseils (chapitre 6) a confirmé la véracité de cette constatation chez les agents de notre échantillon. L'analyse des réponses des agents du ministère a également confirmé l'importance de cette caractéristique; les relations interpersonnelles sont en effet l'essence même de leur travail, tout comme pour les agents des conseils.

Les agents des bureaux régionaux traitent principalement avec deux groupes, les conseils scolaires et le ministère. Cette constatation renforce celle que nous avons faite un peu plus tôt, à savoir que les agents de supervision des bureaux régionaux jouent le rôle de pivot entre ces deux groupes. Dans le cadre de leur travail auprès des conseils, les agents régionaux traitent occasionnellement avec des conseillers scolaires, des directeurs d'école et des enseignants, mais ont plus souvent affaire à des cadres administratifs et des directeurs. Les contacts avec les agents de l'édifice Mowat semblent moins directs et moins personnels. Les directives émanant de l'édifice Mowat, les nouvelles législations et les nouvelles politiques modifient le travail des agents des bureaux régionaux, mais n'entraînent pas toujours des interactions directes. Ainsi, bien que les agents de l'édifice Mowat aient une influence certaine sur le travail des agents des bureaux régionaux, ces derniers sont plus fréquemment en contact direct avec les représentants des conseils.

Il n'est pas surprenant que presque tous les agents de supervision de l'édifice Mowat affirment que c'est avec leurs propres collègues qu'ils interagissent le plus souvent. Bon nombre d'interactions se produisent au cours des réunions et des séances de planification officielles, les autres se produisant de façon spontanée et informelle, selon les besoins. Ces

communications intensives constituent le fondement de l'élaboration et de l'administration des politiques et des programmes, qui sont d'ailleurs les éléments fondamentaux du mandat du ministère. Les agents de l'édifice Mowat interagissent également souvent avec le personnel d'organismes indépendants et, à l'occasion, avec le personnel des bureaux régionaux et les agents de supervision du système scolaire.

Nous avons constaté au chapitre 6 que l'interaction était la caractéristique la plus importante du travail de l'agent de supervision. Nous avons également remarqué que ces interactions se produisaient dans des cadres variés, allant de réunions longues et ardues aux contacts spontanés et instantanés. Il en va de même pour les agents de supervision du ministère. Les agents des bureaux régionaux traitent avec beaucoup plus de gens et interagissent dans des contextes beaucoup plus diversifiés que les agents des conseils scolaires. En revanche, les agents de supervision de l'édifice Mowat interagissent avec un nombre limité de personnes. Bon nombre d'entre eux ont des contacts avec leurs collègues seulement; ces échanges intensifs constituent l'essence de leur travail.

11.2.4. Attentes des autres

Nous avons demandé aux agents de supervision du ministère de décrire ce que les autres attendaient d'eux. Les agents des bureaux régionaux, comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, ont précisé que les attentes à leur égard venaient principalement de deux sources, le ministère et les conseils scolaires. Ils ont l'impression que les conseils scolaires s'attendent généralement à ce qu'ils leur fournissent des renseignements spécialisés sur demande et les aident au besoin. Voici quelques exemples précis tirés des entrevues :

"Ils s'attendent à ce que je sois un expert des programmes d'études."

"Ils aimeraient que je connaisse tout sur chacun des ministères."

"Ils veulent des interprétations sur-le-champ."

"Je dois connaître parfaitement la réglementation."

"Ils veulent des réponses, immédiatement."

"Ils s'attendent à ce que je règle tous leurs problèmes."

"On s'attend à ce que je sois au courant de tout ce qui est nouveau."

"Ils croient que je peux influencer le ministère en leur faveur et qu'ils n'ont qu'à me faire part de leurs désirs pour qu'ils se réalisent."

"Ils veulent que j'oriente la mise en oeuvre."

Les agents des bureaux régionaux croient que le ministère s'attend à ce qu'ils puissent répondre aux conseils tout en le représentant.

"Ils s'attendent à ce que je représente le ministère, ce qui contribue à perpétuer le mythe que je suis en mesure de résoudre toute une gamme de problèmes."

"Je dois connaître toutes les politiques et être disposé à essuyer les critiques au nom du ministère."

"Je dois veiller au respect des règles établies."

"On s'attend à ce que je ne cause pas de problèmes ou d'embarras politiques au ministère."

"Ils (les employés de l'édifice Mowat) s'attendent à ce que je sois au courant de ce qui se passe dans la région."

Ces commentaires laissent entrevoir que les agents de supervision des bureaux régionaux doivent répondre aux attentes des conseils scolaires, même si elles ne semblent pas toujours réalistes, tout en gardant à l'esprit celles du ministère. Ces attentes sont quelquefois contradictoires et leur conciliation représente à l'occasion un défi de taille.

Les agents de supervision de l'édifice Mowat croient que les attentes à leur égard viennent de trois sources : le ministère, les bureaux régionaux et les systèmes scolaires. Dans leurs grandes lignes, ils expliquent que les conseils scolaires nourissent à leur égard les mêmes attentes qu'à l'endroit des agents des bureaux régionaux.

"Ils veulent que j'assure les services qu'ils ne sont pas en mesure de donner."

"Ils veulent que le gouvernement agisse maintenant et croient que je peux y parvenir seul."

"Ils s'attendent à ce que je connaisse et comprenne parfaitement les politiques."

"Ils veulent que j'interprète clairement les politiques."

"Ils croient que parce que je travaille pour le ministère, je connais toutes les politiques ministérielles sur le bout des doigts."

"Ils s'attendent à ce que j'aie une vaste connaissance de la législation."

Lorsqu'ils sont appelés à fournir des renseignements directement aux conseils scolaires, certains agents de supervision de l'édifice Mowat se considèrent, du moins à l'occasion, comme des ressources supplémentaires mises à la disposition des bureaux régionaux. Ils se voient en même temps comme des sources d'information pour les agents régionaux, qui s'attendent à ce que leurs collègues

de l'édifice Mowat leur donne des renseignements au même titre qu'eux en donnent aux conseils scolaires. Cette situation confirme que le bureau régional sert de lien entre les systèmes scolaires et le personnel de l'édifice Mowat.

Les agents de supervision de l'édifice Mowat perçoivent les attentes du ministère de façon plus restrictive et plus spécifique que les agents des bureaux régionaux, ce qui cadre bien avec ce que nous disions un peu plus tôt sur le caractère spécifique des tâches. Les attentes semblent être plus détaillées et porter autant sur les attitudes que sur les orientations et les tâches.

> "On s'attend à ce que je communique suffisamment bien pour éviter les malentendus."
>
> "Je dois rédiger des lettres que le Ministre pourra signer sans crainte."
>
> "Je dois représenter le ministère en tout temps; cette tâche exige quelquefois énormément de maîtrise de soi."
>
> "Je dois être capable de rédiger des exposés de principe ou des documents de travail dans des délais très courts."
>
> "Ils s'attendent à ce que je dispose de toute l'information nécessaire de façon à pouvoir répondre rapidement aux questions qui leur sont posées."
>
> "Ils s'attendent à ce que je réponde aux questions relevant de l'interprétation des documents et que je respecte quand même les dates de tombée."

De nombreux agents de supervision du ministère sont d'avis qu'on leur en demande trop. Les agents des bureaux régionaux se plaignent que leurs dirigeants politiques et administratifs ne comprennent pas certains des problèmes auxquels ils doivent faire face et fixent des délais déraisonnables. La plupart ont affirmé que, comme les attentes sont souvent irréalistes, il faut faire des compromis et que les choses finissent toujours par s'arranger. Ces plaintes rappellent celles que faisaient les agents de supervision des conseils à propos de leurs dirigeants politiques.

11.2.5. Cadre de travail

11.2.5.1. Horaire hebdomadaire

Les agents de supervision du ministère disent travailler en moyenne 48 heures par semaine, soit un peu moins que les agents des conseils scolaires. L'écart dans le nombre total d'heures travaillées est moins marqué; les agents du

ministère ont en effet été moins nombreux que les agents des conseils à déclarer qu'ils faisaient de très longues journées. De plus, ni leurs fonctions ni leur cadre de travail ne semble influer sur le temps que les agents de supervision passent au travail.

Très peu d'agents du ministère ont déclaré travailler beaucoup en soirée. Environ seulement un agent sur cinq a affirmé travailler à l'occasion le soir, et généralement cela ne se produit pas plus d'une fois par semaine. Le nombre moyen d'heures de travail légèrement moins élevé dont font état les agents du ministère est probablement attribuable au fait qu'ils ont moins de réunions en soirée que les agents des conseils scolaires.

11.2.5.2. Pouvoir discrétionnaire

Si l'on prend leurs déclarations au pied de la lettre, 61 p. 100 des agents de supervision du ministère disent ne pas se sentir particulièrement contraints dans l'exercice de leurs fonctions, 39 p. 100 affirmant le contraire. Dans le même cadre d'analyse, les agents des conseils se déclaraient beaucoup moins contraints que leurs collègues du ministère. La question est évidemment suffisamment complexe pour que l'on pousse davantage l'analyse. De nombreux agents de supervision qui avaient d'abord affirmé se sentir relativement libres dans l'exercice de leurs fonctions ont fini par élaborer leur réponse de façon telle qu'il est devenu évident qu'ils se sentaient libres, mais à l'intérieur de certaines limites. Les quelques exemples qui suivent illustrent bien l'ambiguïté de cette question :

"Je n'ai probablement pas autant de pouvoir que j'en assume."

"J'ai de l'influence et de la latitude, mais pas de pouvoir."

"Tout ce que je fais doit être approuvé par une instance supérieure."

"J'ai beaucoup de pouvoir parce ce que je sais tirer les ficelles."

"Je peux faire preuve de beaucoup de créativité, ce qui n'est pas le cas des agents des conseils."

"Quoi qu'il advienne, je dois représenter le ministère."

"Je ne suis qu'un intermédiaire, les décisions sont prises ailleurs."

"Je suis beaucoup moins libre que lorsque je travaillais pour un conseil; je ne peux plus exercer de pression sur personne."

"À l'intérieur des limites de l'organisation, je suis maître de mes actions."

"Nous (dans les bureaux régionaux) formulons des recommandations, mais tout doit être approuvé à Toronto."

En règle générale, il semble que les agents de supervision du ministère se sentent moins libres que les agents des conseils, mais ils ne s'en font pas pour autant. Il y a cependant une exception, puisque quelques agents de supervision des bureaux régionaux ne prisent pas du tout le fait que le pouvoir soit centralisé, selon eux, à Toronto.

11.2.6. Incidence sur l'éducation

Nous avons demandé aux agents de supervision du ministère de nous indiquer comment ils percevaient l'influence des bureaux régionaux sur l'éducation en Ontario. C'est la seule question que nous leur avons posée à ce sujet. Les agents de supervision n'ont pas tellement apprécié cette question, qui leur demandait ce qui se passerait si les bureaux régionaux devaient fermer leurs portes. Certains agents n'ont même pas voulu envisager la question. Ceux qui y ont répondu ont brossé un tableau très sombre de la situation en parlant de "(...) fragmentation", de "désastre", de "chaos" et d'inégalité. Les agents ont presque tous convenu que ce serait les petits conseils qui souffriraient le plus, particulièrement les conseils du Nord, et que les conseils locaux seraient laissés à eux-mêmes, ce qui exacerberait les inégalités. Ils ont également affirmé que les agents de supervision de l'édifice Mowat seraient soumis à une surcharge de travail et qu'ils perdraient du même coup leur source de renseignements et les outils dont ils ont besoin pour répondre à la demande. Seuls quelques agents ne s'opposeraient pas à la fermeture d'un certain bureau régional, qui est selon eux superflu en raison de sa proximité de l'édifice Mowat.

Nous pouvons par conséquent déduire de ces réponses que les agents de supervision du ministère perçoivent les bureaux régionaux comme étant avant tout responsables de la coordination des activités, de la liaison entre les conseils scolaires et le ministère, du soutien des conseils locaux et de la collecte des données.

Toutefois, à la lumière des entrevues que nous avons menées et de nos propres évaluations des descriptions d'emploi, nous croyons que les agents de supervision du ministère n'ont pas autant d'influence qu'ils pourraient en avoir sur l'éducation. Nous pouvons en effet remettre en question la participation des

agents des bureaux régionaux à des activités n'ayant qu'une incidence mineure, comme la rédaction perpétuelle de la correspondance, le travail de bureau qu'ils sont tenus d'effectuer par manque de soutien ainsi que les révisions et les évaluations de programmes auxquelles on ne donne jamais suite. Nous croyons que l'efficacité des agents régionaux pourrait être accrue si les problèmes de ce genre étaient réglés.

11.2.7. Modification des fonctions

De nombreux agents de supervision du ministère croient que leurs fonctions sont appelées à évoluer. Dans la plupart des cas, ils voient cette évolution comme une suite logique des tendances qui se dessinent. Bon nombre s'attendent à ce que les changements entrepris en 1969 se poursuivent au fur et à mesure que le ministère mettra davantage l'accent sur la facilitation au détriment de la supervision. Cette tendance au recours à des spécialistes en programmes au lieu d'experts en supervision aura certaines répercussions sur le processus d'embauchage.

De nombreux agents de supervision ont dit s'attendre à ce que le ministère joue un rôle de plus en plus important en vue d'assurer la qualité de l'éducation à l'école. Ce point de vue peut de prime abord sembler contradictoire avec le précédent. Ces agents croient qu'une centralisation accrue contribuerait à aplanir les inégalités entre les conseils, ce qui pourrait devenir une priorité pour le ministère. Ces deux idées ne sont pas nécessairement incompatibles. Un agent a suggéré qu'il pourrait y avoir un partage des rôles au sein du ministère, certains agents étant davantage des spécialistes de l'éducation chargés de l'élaboration et de la facilitation, les autres devenant des spécialistes de l'administration responsables du respect des politiques et de la résolution des questions politiques.

11.3. Sélection et formation

11.3.1. Sélection

11.3.1.1. Analyse numérique

Comme nous l'avons mentionné aux chapitres 5 et 7, la plupart des agents de supervision sont issus du système scolaire. Comme les agents de supervision doivent acquérir leur expérience scolaire à l'extérieur du ministère, il est

évident qu'ils doivent initialement provenir de l'extérieur. Dans le questionnaire préalable à l'entrevue, nous avons demandé aux agents de supervision du ministère s'ils travaillaient pour le ministère ou pour un autre organisme au moment où ils ont été nommés à leurs fonctions actuelles. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 5, un peu plus de la moitié (51 p. 100) déclarent provenir de l'extérieur. Bien que le nombre moyen d'années d'expérience comme agent de supervision soit de cinq ans, la majorité des agents de supervision du ministère (55 p. 100) étaient en poste depuis moins de deux ans. Ces chiffres donnent à penser qu'un nombre considérable d'agents du ministère embauchés récemment provenaient des conseils scolaires.

Lorsqu'on examine séparément la situation des agents des bureaux régionaux et celle des agents de l'édifice Mowat, on constate cependant certaines différences. Parmi les agents des bureaux régionaux, 63 p. 100 déclarent provenir de l'extérieur, tandis que chez les agents de l'édifice Mowat, cette proportion n'est que de 31 p. 100. En moyenne, les agents de supervision des bureaux régionaux n'avaient que quatre ans d'expérience à un autre poste au sein du ministère avant leur nomination à leur poste actuel et près de la moitié d'entre eux (48 p. 100) n'avaient aucune expérience au sein du ministère. Les agents de l'édifice Mowat, en revanche, avaient en moyenne six ans d'expérience à un autre poste au sein du ministère et seulement le tiers (34 p. 100) n'avaient jamais travaillé pour le ministère. Ces statistiques donnent à penser que les agents de l'édifice Mowat sont plus susceptibles de travailler successivement à des tâches spécifiques, tandis que les agents des bureaux régionaux demeurent davantage dans des tâches de généralistes.

Les statistiques sur l'expérience permettent de dégager un phénomène intéressant, similaire à celui observé auprès des agents de supervision des conseils scolaires. Les agents de supervision du ministère ayant moins de cinq ans d'expérience au sein du ministère sont les plus nombreux, soit 41 p. 100 des agents de l'édifice Mowat et 48 p. 100 de ceux des bureaux régionaux. Viennent ensuite ceux qui occupent un emploi au sein du ministère depuis 16 à 20 ans, soit 37 p. 100 des agents de l'édifice Mowat et 36 p. 100 de ceux des bureaux régionaux. Ces données suggèrent que le ministère a engagé beaucoup de nouveaux agents au cours des dernières années, soit en raison d'une expansion de ses activités ou de mises à la retraite, et que cette tendance devrait se poursuivre, car de nombreux agents prendront leur retraite sous peu.

Nous avions remarqué au chapitre 7 que l'expérience acquise hors du secteur de l'éducation ne comptait pas beaucoup dans le cadre du processus de sélection des agents de supervision. Cette constatation s'est confirmée dans le cas des agents de supervision du ministère. Les agents du ministère considèrent comme essentiels les mêmes antécédents que leurs collègues des conseils. L'expérience essentielle la plus souvent mentionnée est l'enseignement, puisque 82 p. 100 des agents de supervision du ministère qui ont répondu au questionnaire préalable à l'entrevue la considèrent primordiale. L'expérience en administration vient au deuxième rang, 55 p. 100 des agents du ministère la considérant comme une condition essentielle. Cette réponse contraste avec celle des agents des conseils scolaires, qui considéraient cette expérience administrative essentielle dans une proportion de 79 p. 100. Nous avions fait remarquer au chapitre 5 que les agents de supervision du ministère sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que leurs collègues des conseils à avoir occupé des fonctions d'administrateurs scolaires, mais proportionnellement beaucoup plus nombreux à avoir occupé un poste en relation avec la gestion du personnel. Cette constatation explique peut-être pourquoi les agents du ministère accordent moins d'importance à l'expérience en administration. On se serait cependant attendu à ce que le corrolaire de cette constatation soit que les agents du ministère accordent une plus grande importance à l'expérience en gestion du personnel. Or, seulement 15 p. 100 des agents du ministère ont indiqué que cette expérience était primordiale, soit la même proportion que les agents de supervision des conseils scolaires. Très peu d'agents du ministère (9 p. 100) considèrent l'expérience des affaires essentielle à l'exercice de leurs fonctions.

11.3.1.2. Critères de sélection présumés

Nous avons demandé aux agents de supervision pourquoi ils croyaient avoir été embauchés et quels avantages comportaient pour eux leur travail. Leurs points de vue ne nous ont de toute évidence pas permis de définir de façon systématique les critères de sélection. Ils nous donnent cependant une bonne idée de ce que les agents de supervision croient être les critères de sélection appliqués par le ministère. Les 11 grands critères de sélection mentionnés au chapitre 7 recoupent les critères dont les agents du ministère ont fait mention, mais leur importance relative diffère. Ils sont expliqués ci-après :

1. Source d'expérience. Bien qu'il s'agisse d'un critère très important pour les agents des conseils scolaires, qui proviennent en grande partie du ministère, les agents du ministère n'y accordent pas d'importance. Seulement deux agents ont indiqué que leur expérience au sein du ministère avait joué en leur faveur.

2. Selon les agents du ministère, l'ampleur de l'expérience acquise revêt davantage d'importance pour occuper un poste au sein du ministère. Environ un agent sur quatre croit que la diversité de ses expériences lui a été utile. Ils ont mentionné plus précisément : "(...) une vaste expérience dans un conseil de l'éducation", "(...) diverses expériences hors du milieu de l'éducation" et "(...) une expérience de l'enseignement dans diverses situations". Ce critère semble revêtir plus d'importance aux yeux des agents du ministère qu'à ceux des agents des conseils scolaires.

3. Environ un agent du ministère sur cinq a mentionné les succès antérieurs comme critère de sélection. À l'instar des agents des conseils scolaires, ceux du ministère n'ont pas souvent signalé la réussite en enseignement, mais davantage la réussite en tant que directeur d'école. Les agents du ministère ont en outre mentionné d'autres types de succès :

   "J'étais bien connu dans la région."

   "J'avais fait mes preuves dans le cadre d'un projet du ministère."

   "J'avais une envergure provinciale et je jouissais d'une bonne crédibilité."

   "J'avais une bonne réputation dans la région."

4. Les aptitudes, les compétences et les connaissances ont été le critère de sélection le plus souvent mentionné par les agents de supervision du ministère. Plus de la moitié de ceux que nous avons rencontrés ont souligné l'importance de connaissances précises. Dans bien des cas, la connaissance des matières scolaires était considérée essentielle à l'obtention du poste. De nombreux agents de supervision étaient d'avis qu'une bonne connaissance du français, en plus d'une connaissance de certaines matières scolaires, était importante. Les répondants ont en outre mentionné certaines autres aptitudes qu'ils considéraient utiles :

   "aptitudes aux relations interpersonnelles"

   "capacité d'adaptation"

   "résolution de problèmes et rédaction"

   "être un bon fonctionnaire"

   "bien connaître les problèmes de la région"

   Les agents du ministère n'ont pas mentionné les aptitudes en relations humaines et en administration aussi souvent que les agents des conseils scolaires, mais ils ont souligné plus souvent les aptitudes reliées aux matières scolaires. Cette observation confirme les constatations antérieures, à savoir que les fonctions d'agent du ministère portent davantage sur la gestion du personnel.

5. Les compétences éducationnelles n'ont pas été mentionnées souvent comme critère de sélection. Parmi les agents qui en ont fait mention, la plupart ont dit qu'il fallait généralement être "suffisamment compétent", c'est-à-dire qu'une qualification de base est jugée

essentielle. Un seul répondant a précisé qu'une qualification particulière, soit un doctorat dans une matière précise, avait été un critère de sélection important. Cette réponse signifie en fait que la qualification précisée représentait plus que ce qu'on demandait et qu'elle avait donné l'avantage au candidat.

6. Bien que les agents des conseils scolaires ait mentionné couramment l'adéquation avec le cadre organisationnel, un seul agent de supervision du ministère a précisé que le fait de cadrer avec un groupe donné constituait un critère important. Cependant, ce critère recoupe beaucoup le quatrième critère de la présente liste. La correspondance entre les aptitudes et les expériences du candidat d'une part, et les besoins du ministère d'autre part, a en effet été le critère mentionné le plus fréquemment. Ainsi, bien que l'adéquation avec le ministère en tant qu'organisation ne soit en apparence pas importante, la correspondance des aptitudes et des connaissances avec les besoins du ministère l'est certainement.

7. Les agents du ministère ont rarement mentionné les objectifs personnels comme critère de sélection au poste d'agent de supervision. Un d'entre eux était d'avis que son "éthique poussée du travail l'avait aidé" et un autre a précisé que "l'intérêt marqué qu'il portait à l'école" avait fait une différence, mais les objectifs personnels des agents de supervision en matière d'éducation ne semblent pas plus importants dans le cas des agents du ministère que dans celui de leurs collègues des conseils scolaires.

8. Sexe. Parmi les rares agents des conseils de sexe féminin faisant partie de notre échantillon, certaines ont déclaré que, toutes choses égales d'ailleurs, le fait qu'elles soient des femmes a probablement joué en leur faveur. La proportion de femmes agents de supervision est plus élevée au sein du ministère (se reporter au chapitre 5). Quelques-unes de celles que nous avons interviewées prétendent que le fait d'être une femme les a considérablement aidées à obtenir leur poste. Une des répondantes a par exemple déclaré : "Ils avaient besoin d'une femme ayant de l'expérience en administration au secondaire."

9. Les agents des conseils ont souvent mentionné que leurs appuis politiques les avaient aidés à obtenir leur poste. En fait, certains se sont plaints que l'appui politique faussait le processus de sélection. Quant aux agents du ministère, les appuis politiques ne semblent pas constituer un critère de sélection important, puisque seulement trois répondants en ont fait mention :

   "Je disposais d'un bon réseau de relations interpersonnelles."

   "J'avais des connaissances à l'édifice Mowat."

   "Le poste a été ouvert pour moi."

   Il apparaît donc clairement que l'influence politique n'est pas un critère de sélection courant au poste d'agent de supervision du ministère.

10. Manque de concurrence. Quelques agents des conseils scolaires ont déclaré qu'il n'y avait aucun autre candidat pour le poste. Un peu plus d'agents du ministère ont déclaré la même chose. Certains ont attribué ce manque de concurrence au salaire et d'autres au manque d'attrait du poste, qui "(...) n'est pas considéré comme un travail en or".

11. La restructuration administrative est un critère de sélection implicite que les agents des conseils ont signalé à quelques reprises. Seuls trois agents du ministère ont semblé invoquer ce critère. L'un d'eux était inspecteur et est demeuré avec le ministère après la restructuration de 1969. Un autre a déclaré avoir été muté de l'édifice Mowat à un bureau régional pour "(...) désamorcer une crise" entre les deux instances. Les facteurs organisationnels ne semblent pas très importants dans le processus de nomination des agents du ministère. En revanche, les restructurations découlent souvent de l'adoption de nouvelles lois ou de modifications de politiques, ce qui permet de confier de nouvelles tâches aux agents. Ce facteur recoupe lui aussi le quatrième critère de la liste, les agents du ministère étant nommés à leur poste parce qu'ils possèdent des aptitudes qui répondent aux besoins du ministère et que ces besoins découlent à leur tour de l'adoption de nouvelles lois ou de nouvelles politiques.

11.3.1.3. Processus de sélection du ministère

Nous avons demandé aux répondants de formuler des commentaires à l'égard des deux processus de sélection étudiés, soit la sélection pour l'obtention du brevet d'agent de supervision et la sélection pour l'obtention d'un poste au sein du ministère. Pratiquement aucun répondant n'a déclaré que les méthodes actuelles d'embauchage du ministère devaient être améliorées. Quelques-uns ont suggéré que les postes à pourvoir soient portés à l'attention d'un public plus vaste, par exemple que les journaux diffusés à la grandeur de la province publient régulièrement les offres d'emploi. D'autres ont précisé que la recherche de candidats pourrait être plus dynamique de façon à attirer les meilleurs candidats. Bien que les agents de supervision du ministère ne voient pas la nécessité d'améliorer le processus d'embauchage, bon nombre d'entre eux se préoccupent du fait que les emplois au sein du ministère ne soient pas suffisamment intéressants pour attirer les meilleurs candidats. Le facteur de dissuasion mentionné le plus fréquemment est le salaire; les salaires qu'offre le ministère sont en effet souvent inférieurs à ceux qu'offrent les conseils scolaires. Un autre facteur dont les agents ont fait mention occasionnellement est le travail en tant que tel. Certains agents du ministère ont déclaré, à l'instar de quelques agents des conseils, qu'un directeur d'école secondaire n'est certes pas encouragé à se joindre au ministère lorsqu'il voit son salaire diminué et ses vacances raccourcies.

Les agents du ministère, à l'instar de leurs collègues des conseils, ont pratiquement tous critiqué le processus de délivrance du brevet d'agent de supervision. Bien que certains croient que le système actuel est approprié, la

majorité est d'avis contraire. La plupart des agents du ministère jugent qu'il est essentiel d'avoir une connaissance approfondie de la législation pertinente et que si l'épreuve écrite était éliminée, il faudrait trouver un autre moyen de vérifier ces connaissances. De nombreux agents ont exprimé des réserves à l'égard de l'épreuve orale, particulièrement en ce qui concerne l'uniformité entre les groupes d'examinateurs, et du manque de précision des objectifs et des critères d'évaluation. Bon nombre d'agents ont souligné qu'un cours de formation spécialisé à l'intention des agents de supervision serait nettement supérieur au système actuel. (L'un des agents a dit qu'il était illogique d'obliger "(...) les directeurs d'école à suivre un cours sans passer d'examen et les agents de supervision à passer un examen sans suivre de cours!") Nombreux sont ceux qui ont précisé qu'un programme supervisé de formation en cours d'emploi permettrait de mieux évaluer les candidats.

La plupart des agents des bureaux régionaux et de l'édifice Mowat croient fermement que tous les agents du ministère devraient être titulaires d'un brevet. Ils prétendent surtout que le brevet assure une excellente connaissance de la législation et qu'il confère de la crédibilité sur le terrain. Aucun répondant n'a tenté de justifier le processus de délivrance du brevet par le fait qu'il correspond aux exigences de l'emploi ou qu'il assure un meilleur rendement au travail. Ils ont plus souvent précisé des motifs comme les suivants :

"Ce fut une bonne expérience d'apprentissage."

"J'ai passé par là, alors les autres devraient faire de même."

"Il faut absolument avoir un système de contrôle à l'échelle de la province."

Bien qu'il soit évident que le processus de délivrance du brevet est un "rituel de sélection" utile, particulièrement dans les cas où la crédibilité sur le terrain est importante et serait diminuée advenant l'abolition du brevet, le temps est peut-être venu de le remettre en question en tant qu'exigence générale. De nombreux agents du ministère soulignent que le brevet d'agent de supervision est inutile dans bien des cas, et qu'il peut même faire obstacle à l'embauchage des meilleurs candidats. Certains agents ont suggéré que le ministère envisage l'adoption d'un modèle double, dans le cadre duquel les titulaires d'un emploi exigeant certaines aptitudes techniques n'auraient pas à obtenir un brevet, et les titulaires d'un emploi de supervision générale y seraient tenus. Les postes correspondant à la première catégorie pourraient en

outre être pourvus au moyen d'affectations provisoires d'enseignants. Cette suggestion n'est pas sans rappeler celle faite précédemment en réponse à la question sur les modifications que les fonctions d'agent de supervision du ministère sont appelées à subir.

11.3.2. Formation

11.3.2.1. Analyse numérique

Nous avons demandé aux répondants d'évaluer l'importance de différents types de formation. La formation pédagogique est le type de formation qui a été jugée "essentielle" par la plus grande proportion de répondants (82 p. 100). Comme nous l'avons fait dans le cas des agents des conseils scolaires, nous pouvons probablement déduire que ce n'est pas tant la formation en enseignement que le brevet d'enseignement et l'expérience en tant qu'enseignant qui importent. Les agents de supervision du ministère et des conseils scolaires sont catégoriques : il faut normalement avoir été enseignant pour devenir agent de supervision.

Le deuxième type de formation considéré essentiel par un fort pourcentage de répondants (62 p. 100) est la formation spécialisée d'agent de supervision, et ce, même si ce type de formation n'est pas offert de façon systématique partout en Ontario. Il est difficile de déterminer avec exactitude à quel genre de formation ou d'expérience les agents de supervision faisaient référence. Aux questions sur leurs antécédents et sur leur perfectionnement professionnel, les personnes interrogées ont déclaré avoir reçu très peu de formation avant leur entrée en fonction, mais plusieurs ont mentionné avoir acquis une expérience précieuse en cours d'emploi.

Les agents de supervision du ministère n'accordent pas une importance aussi grande à la formation de directeur d'école que ceux des conseils : seulement 42 p. 100 d'entre eux la considèrent essentielle par rapport à 66 p. 100 dans le cas des agents des conseils. Ces résultats confirment ceux obtenus précédemment à l'effet que les agents du ministère considèrent la hiérarchie moins importante que leurs homologues des conseils. Les agents du ministère jugent également les études universitaires supérieures moins importantes que les agents des conseils (45 p. 100 par rapport à 60 p.100).

Une forte proportion (45 p. 100) des agents de supervision du ministère ont acquis leur expérience principalement au palier secondaire. Moins du tiers d'entre eux (27 p. 100) l'ont acquise surtout à l'élémentaire. Dans le cas des agents des conseils, on constate presque l'inverse, un plus fort pourcentage d'entre eux ayant acquis leur expérience à l'élémentaire.

11.3.2.2. Utilité de la préparation

Dans le cas des agents des conseils, ce sont les études universitaires supérieures qui ont été mentionnées par le plus grand nombre comme étant utiles à leur travail. La majorité des agents du ministère ont déclaré la même chose que leurs collègues des conseils à cet égard. Les titulaires d'un doctorat ont souvent mentionné l'utilité particulière de leurs études doctorales, surtout lorsque le thème central de leurs études correspondait à leurs responsabilités actuelles. Un certain nombre d'agents du ministère ont souligné l'utilité de certains cours universitaires ne menant pas à un grade, ces cours trouvant souvent des applications dans le cadre d'une affectation en cours. Bon nombre de ces cours sont à ce point spécialisés qu'ils ne sont utiles qu'à un nombre restreint d'agents de supervision, mais certains autres étaient des cours très généraux, comme ceux de "formation à la gestion" et de "leadership".

Si l'éventail des types de formation jugés utiles par les agents du ministère est très limité, celui des types d'expérience qui les ont particulièrement bien préparés à leurs fonctions est très étendu. Voici, dans l'ordre, les types d'expérience les plus fréquemment mentionnés :

- expérience en administration;
- expérience en enseignement;
- expérience en gestion des ressources humaines;
- expérience au sein du ministère;
- expérience au sein d'une fédération d'enseignants;
- expérience en dehors du domaine de l'enseignement.

Cette liste présente des points communs avec celle dressée à partir des réponses des agents des conseils (chapitre 7). Les agents du ministère ont fait mention des mêmes grands types d'expérience préparatoire, qu'il s'agisse de l'interaction professionnelle, de la gestion des ressources humaines ou de l'influence d'un maître à penser, par exemple, mais ils en ont également précisé l'utilité. Ainsi, certains agents du ministère ont précisé que leur expérience au

sein d'une fédération d'enseignants leur était utile parce qu'elle leur avait appris à assumer des responsabilités supplémentaires ou à gérer des ressources humaines. D'autres ont mentionné que leur expérience au sein du ministère leur avait permis de se familiariser avec les rouages de l'appareil gouvernemental et d'apprendre d'un mentor. D'ailleurs, les mentors des agents du ministère étaient presque toujours des personnes qui travaillent à l'échelle du ministère, et non des conseils. Ainsi, même si l'expérience des agents des conseils et des agents du ministère est à peu près la même, ces derniers ont insisté davantage sur le fonctionnement du ministère que sur l'éducation en général.

Autre différence remarquable, les agents des conseils n'ont à peu près jamais mentionné la gestion des ressources humaines comme expérience pertinente, mais un nombre relativement important d'agents du ministère ont affirmé que ce type d'expérience leur était particulièrement utile. Encore une fois, ces constatations semblent confirmer ce que les résultats précédents laissaient entrevoir, à savoir que de nombreux agents du ministère sont orientés vers les ressources humaines, tant du point de vue de leur travail que de leur attitude.

À l'instar des agents des conseils, ceux du ministère considèrent la diversité des expériences extrêmement importante. Un large éventail d'expériences, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du domaine de l'éducation, sont considérées comme autant d'occasions d'acquérir quantité de compétences susceptibles de servir ultérieurement.

11.3.2.3. Lacunes de la préparation

Les agents du ministère croient que la préparation au poste d'agent de supervision comporte des lacunes. Une fois regroupées, ces lacunes coïncident avec celles mentionnées par les agents des conseils, soit : 1) les nouvelles sphères de responsabilités; 2) l'étendue accrue des responsabilités; et 3) les compétences de base en gestion. Un grand nombre d'agents de supervision ont déclaré être mal préparés à assumer leurs fonctions simplement parce qu'ils devaient se familiariser avec les connaissances techniques particulières à leur travail. Toutefois, la plupart des agents n'y voyaient aucun problème, car ils avaient les compétences et les connaissances nécessaires pour assimiler assez facilement ces connaissances. Certains agents ont même affirmé trouver cet apprentissage stimulant, et l'un d'entre eux a dit le considérer comme le

principal attrait de son travail. Un certain nombre d'agents du ministère se sont dits mal préparés à la bureaucratie et à la structure politique du ministère. "Je ne m'étais pas rendu compte que j'y perdrais ma personnalité", a déclaré l'un d'eux. Quelques agents ont souligné qu'ils n'étaient pas très forts en rédaction au début, mais qu'il est essentiel pour un agent de supervision de savoir bien s'exprimer par écrit.

Les agents du ministère voient moins l'étendue de leurs responsabilités comme un problème que leurs homologues des conseils, et ce, même si certains ont affirmé qu'ils n'étaient pas vraiment préparés à assumer les diverses responsabilités de leur emploi. Un agent a imputé ce problème à la structure interactive du ministère :

> "Je n'étais pas préparé à la somme de travail et aux responsabilités qui m'attendaient. Si je ne parvenais pas à m'acquitter de mon travail, je nuisais aux autres."

Rares sont les agents du ministère qui ont déclaré souffrir d'un manque de préparation en gestion. Bien que près de la moitié d'entre eux aient déclaré en entrevue ne pas avoir été préparés à tous les aspects de leur travail, très peu semblaient considérer qu'il existait là un problème grave ou que ce genre de problème pouvait être évité.

Les agents des bureaux régionaux éprouvent un mécontentement évident eu égard aux communications et à leur contribution aux politiques. Ils sont en effet insatisfaits de leur participation à la formulation des politiques, des discussions qui entourent les décisions de principe et de la compréhension qu'ils ont de ces décisions. Bon nombre d'entre eux se sentent manifestement tenus à l'écart du processus décisionnel et du processus (bilatéral) de communication.

La participation au processus décisionnel et la compréhension des décisions prises et des politiques adoptées ne pose pas aussi clairement un problème dans le cas des agents de supervision de l'édifice Mowat. Plusieurs de ces agents ont mentionné que le processus décisionnel était très complexe à l'édifice Mowat compte tenu de l'atmosphère politique qui y règne. Un répondant a affirmé que le plus grand problème consistait à essayer de deviner la volonté politique du gouvernement sur certains sujets, afin d'être en mesure de préparer des réponses adéquates, que ces réponses viennent appuyer la position gouvernementale ou qu'elles comportent certaines réserves.

11.3.2.4. Utilité du perfectionnement professionnel

Les réponses aux questions sur le perfectionnement professionnel portaient principalement sur le contenu et sur la méthode. À l'instar des agents des conseils, un certain nombre d'agents du ministère aimeraient avoir l'occasion de parfaire leurs aptitudes au leadership, notamment sur le plan de la gestion des ressources humaines, des techniques de motivation et des stratégies de mise en oeuvre. Le deuxième groupe de réponses en importance a trait au besoin que ressentent les agents de supervision de mieux comprendre les orientations et les méthodes du ministère et d'être informés régulièrement des changements et des tendances. Ce besoin d'information semble correspondre au besoin de perfectionnement professionnel au chapitre "des tendances et des orientations en éducation" qu'avaient exprimé les agents des conseils (chapitre 7). Les agents du ministère étaient cependant plus susceptibles de faire directement allusion aux orientations et aux tendances du ministère. Quelques agents du ministère se sont dits particulièrement intéressés à en apprendre davantage sur le droit dans le domaine de l'éducation, certains ont dit vouloir en savoir plus sur un sujet précis, par exemple sur l'informatique éducative, et quelques autres ont exprimé le désir de parfaire leurs compétences en rédaction. Une fois regroupés, ces besoins de perfectionnement semblent équivaloir au groupe des "problèmes et questions d'ordre pratique" soulevé par les agents des conseils. Ainsi, même si les détails diffèrent selon les fonctions ou le lieu de travail, les besoins de perfectionnement professionnel des agents du ministère et des agents des conseils sont les mêmes dans leurs grandes lignes, soit :

aptitudes au leadership et relations humaines;
problèmes et questions d'ordre pratique;
orientations et tendances.

Les besoins en perfectionnement des agents du ministère semblent correspondre à peu près aux lacunes qu'ils ont soulignées au chapitre de la préparation et dont il a été question précédemment.

À l'instar des agents des conseils, ceux du ministère préfèrent généralement les rapports interpersonnels et les techniques interactives aux démarches traditionnelles comme méthodes de perfectionnement. Quelques-uns croient à l'utilité des cours de brève durée, mais un nombre beaucoup plus grand préféreraient des ateliers, la possibilité d'échanger des affectations ou du

temps libre pour explorer de nouveaux horizons. Les agents du ministère privilégient avant tout n'importe quelle méthode qui leur permettrait d'avoir des rapports fréquents et productifs avec leurs collègues de partout. En effet, les rapports avec les collègues constituent l'aspect le plus souvent mentionné par les agents du ministère comme utile au chapitre du perfectionnement. Comme leurs homologues des conseils, les agents du ministère accordent plus de valeur à l'interaction avec leurs collègues et aux expériences pratiques qu'aux cours magistraux.

Deux des questions soulevées relativement au perfectionnement professionnel des agents des conseils s'appliquent également aux agents du ministère. Premièrement, bon nombre d'entre eux ont déploré le peu de temps consacré au perfectionnement professionnel et la difficulté qu'ils ont à répartir leur charge de travail de manière à prévoir du temps pour le perfectionnement. Deuxièmement, les agents de supervision ne semblent faire l'objet d'aucun programme systématique de perfectionnement, et rares sont ceux qui ont pensé à établir un programme personnel de formation. Un agent de supervision du ministère a dit : "Les possibilités sont là, mais je ne m'en prévaux pas." Après une discussion plus poussée, il est apparu que son problème venait du fait qu'il était incapable d'organiser son horaire de travail de manière à pouvoir tirer parti des possibilités offertes par le ministère. Plusieurs agents ont affirmé que le ministère offre plus d'activités de perfectionnement que les conseils scolaires. Il ressort clairement que ces activités seraient beaucoup plus fructueuses si elles s'inscrivaient dans un effort coordonné en vue d'aider les agents de supervision à organiser leur emploi du temps et à établir un programme personnel de perfectionnement.

11.3.3. Appréciation du rendement

Le ministère est en train de revoir le processus d'appréciation du rendement. Actuellement, l'appréciation du rendement peut aussi bien prendre la forme d'attentes très précises suivies d'évaluations systématiques que la forme d'un processus que l'on pourrait appeler "de bonnes intentions". Comme le processus d'appréciation du rendement est en cours de révision, les remarques des agents seront peut-être désuètes au moment de la publication du présent rapport. Toutefois, il est intéressant de voir ce que les agents du ministère considèrent comme de bons indicateurs de leur rendement.

Les répondants du ministère ont mentionné quatre grands indicateurs de leur efficacité :

1. les réactions informelles des collègues;
2. les réactions informelles des bureaux régionaux;
3. les réactions informelles des supérieurs;
4. l'appréciation officielle du rendement.

De nombreux agents déplorent le peu de commentaires qui leur sont formulés et très peu d'entre eux croient à l'utilité de l'appréciation officielle dans sa forme actuelle. En effet, seulement sept répondants ont dit avoir trouvé utile l'appréciation officielle de leur rendement. En revanche, un grand nombre d'agents ont soutenu qu'elle n'était d'aucune utilité. Certains l'ont même carrément rejetée.

"Nous n'avons aucune appréciation de rendement. Nous avons essayé d'en faire une il y a deux ans, mais les résultats ne nous ont pas satisfaits."

Il ne semble y avoir aucune corrélation entre les différents points de vue sur les appréciations de rendement et le type d'affectation ou le lieu de travail des répondants.

Les réactions des collègues et du personnel des bureaux régionaux semblent être le type d'appréciation informelle le plus important. À peu près la moitié des agents du ministère que nous avons rencontrés ont dit considérer ces deux sources d'appréciation comme très importantes. Bon nombre d'entre eux ont déclaré que le fait que des collègues s'adressent à eux pour obtenir de l'aide ou un conseil précis dont ils ont manifestement besoin est l'indice d'efficacité le plus révélateur. Il en est de même des réactions informelles des supérieurs, qui peuvent prendre la forme de commentaires positifs ou d'une demande en vue d'effectuer un autre travail, ce qui indique la qualité des tâches déjà accomplies.

À l'instar de leurs homologues des conseils, plusieurs agents du ministère ont déclaré avoir la preuve de leur efficacité lorsque leurs initiatives ou leurs projets sont couronnés de succès. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs ajouté que c'est là le seul véritable indicateur d'efficacité. Un grand nombre d'agents ont l'impression que les appréciations de rendement devraient être plus claires.

On aurait avantage à mettre en place un processus d'appréciation qui permettrait d'établir clairement les attentes, de donner aux agents des évaluations régulières et de récompenser leurs efforts au mérite et de manière tangible.

11.4. Satisfaction et stress

11.4.1. Sources de satisfaction

Nous avons demandé aux agents du ministère de décrire les aspects de leur travail qui leur procurent la plus grande satisfaction. Nous avons regroupé les réponses en trois catégories générales qui revêtent plus ou moins la même importance, chacune ayant été mentionnée par au moins la moitié de l'échantillon :

1. sentiment d'influencer la qualité de l'éducation et d'être utile à l'éducation:
2. réussite d'un projet dont ils sont en grande partie responsables;
3. milieu et conditions de travail.

De nombreux agents du ministère tirent de la satisfaction du sentiment qu'ils ont d'influencer le cours de l'éducation en Ontario. Ce sentiment naît des situations où ils ont été en mesure de convaincre un comité ministériel ou un conseil scolaire d'adopter une démarche particulière, de se rendre utiles en répondant à une question ou à une demande correctement ou encore de désamorcer ou de résoudre des conflits. Ce sentiment d'être utile et influent revient dans bon nombre des exemples d'expériences satisfaisantes.

Comme les agents des conseils, ceux du ministère éprouvent une grande satisfaction à mener à bien un projet qu'ils ont particulièrement à coeur. La réussite semble plus importante que les honneurs, car c'est souvent quelqu'un d'autre qui les récolte. Les agents semblent tirer de la satisfaction du fait qu'un projet arrive à bonne fin et qu'il soit réussi. Ce sentiment de valeur est fortement relié au premier groupe de sources de satisfaction.

Environ la moitié de tous les répondants du ministère ont affirmé tirer beaucoup de satisfaction d'au moins un aspect de leur cadre de travail. L'aspect le plus souvent mentionné est le plaisir de travailler avec des collègues, tant au bureau que sur le terrain, qu'ils considèrent comme des spécialistes avec lesquels ils ont des affinités. Certains agents apprécient la diversité et la

portée de leur travail tandis que d'autres apprécient l'indépendance dont ils jouissent, deux aspects qui sont perçus comme faisant partie des compensations de leur poste.

Les agents des conseils ont signalé des sources de satisfaction plus nombreuses et plus diverses que les agents du ministère. L'écart dans la taille des deux échantillons peut toutefois expliquer ces différences. Néanmoins, certaines sources de satisfaction diffèrent considérablement d'un groupe à l'autre. Les agents du ministère n'ont pas fait mention des visites dans les écoles, probablement parce qu'ils s'y rendent rarement. Ils n'ont pas non plus fait allusion au bon fonctionnement du système ou à sa saine situation financière comme sources de satisfaction, mais ces deux omissions semblent logiques. Tant les agents des conseils que ceux du ministère considèrent l'influence dont ils jouissent comme une source de satisfaction, mais les agents des conseils ont été proportionnellement plus nombreux que ceux du ministère à associer cette influence au pouvoir.

11.4.2. Sources de frustration

Tout comme les répondants des conseils, les agents du ministère sont particulièrement insatisfaits du caractère politique de leur milieu de travail. Environ la moitié des répondants du ministère déplorent les vicissitudes politiques de leur emploi. Les plaintes les plus courantes ont trait au caractère apparemment arbitraire de certaines décisions et à la "paperasserie" administrative, qui nuit à l'efficacité et retarde les décisions ("La lenteur avec laquelle les décisions sont prises me rend dingue!"). Les agents ont souvent signalé la correspondance comme source de frustration. Après avoir passé beaucoup de temps à rédiger une lettre, un agent peut se voir forcé de la modifier sans qu'on lui explique vraiment pourquoi, de la recommencer complètement par suite d'une modification de politique ou de la jeter au panier "parce que la question a été abandonnée entre-temps". Dans des cas semblables, le temps et les efforts perdus deviennent une grande source de frustration. Les modifications de politiques sont en soi une source d'irritation : certains agents sont agacés parce qu'il arrive souvent qu'on ne leur communique pas adéquatement les changements, ce qui les place dans des situations embarrassantes. Quelques agents ne se sentent pas appréciés par leur supérieur, mais ce problème semble être davantage isolé que constant au sein de l'organisation.

La plupart des autres sources de mécontentement se rapportent aux conditions de travail. Environ un agent du ministère sur sept s'est plaint d'une surcharge générale de travail, et une proportion équivalente déplore d'avoir à consacrer trop de temps au travail de bureau en raison du manque de personnel de soutien. Trois agents se sont plaints de leur salaire.

Quelques agents de supervision des bureaux régionaux ont déploré le fait qu'il est souvent difficile de composer avec les écarts entre la politique du ministère et les conditions locales. "Les gens d'ici ne sont pas prêts à accepter la politique de Toronto."

Ces sources de frustration sont similaires à celles exprimées par les agents des conseils, bien qu'elles s'inscrivent dans un contexte différent. Tant les agents des conseils que ceux du ministère trouvent difficile de s'acquitter de leurs fonctions compte tenu du cadre politique au sein duquel ils doivent évoluer. Les deux groupes se sont plaints d'un surcroît de travail. Les agents des conseils ont déploré la structure administrative du système tandis que les agents du ministère se sont dits agacés par la paperasserie administrative.

11.4.3. Compensations

Les agents de supervision du ministère ont fait état de compensations qui, à peu de choses près, correspondent aux sources de satisfaction signalées, ce qui indique l'existence d'un lien étroit entre les satisfactions professionnelles à court et à long terme. La compensation signalée le plus fréquemment est le sentiment d'être utile et influent. Une autre compensation importante vient du fait qu'ils peuvent avoir une perspective plus vaste (à l'échelle de la province) du système et ainsi acquérir de l'expérience. Une autre compensation vient se greffer à la précédente : la possibilité de se tenir au fait des orientations et des modifications des politiques dans la province. Bon nombre de répondants du ministère ont déclaré que leur travail est enrichissant en soi : il est stimulant, diversifié et intéressant. Certains apprécient énormément la souplesse et l'indépendance que leur permet leur travail. Les agents ont en outre mentionné les relations interpersonnelles comme une compensation de leur travail.

Les agents du ministère ne considèrent pas la reconnaissance personnelle comme une grande compensation. Seulement quelques agents ont affirmé le contraire. Comme on nous l'a fait remarquer dans plusieurs entrevues, même s'il arrive qu'un agent fasse la majeure partie du travail et que quelqu'un d'autre s'en attribue le mérite, l'agent en tire néanmoins de la satisfaction. Le peu d'importance que les agents du ministère accordent à la reconnaissance est peut-être une qualité qui pourrait être mise à profit!

Seulement deux agents ont affirmé considérer leur salaire comme une compensation. L'un d'entre eux était enseignant avant de devenir agent de supervision, de sorte que l'écart entre les deux salaires était considérable. L'autre percevait son salaire comme un moyen de se payer un style de vie agréable et ne le comparait pas à ce qu'il aurait pu obtenir ailleurs.

11.4.4. Coûts

Les agents du ministère n'imputent pas autant de coûts à leur emploi que leurs homologues des conseils. Les agents des conseils avaient déploré en grand nombre les répercussions considérables que les exigences de leur emploi avaient sur leur vie familiale, sur leur vie personnelle, sur leurs activités communautaires et sur leur santé; or, moins de la moitié des agents du ministère ont fait de même. En fait, un certain nombre d'agents du ministère ont affirmé avoir beaucoup moins de restrictions de ce genre que lorsqu'ils étaient à l'emploi d'un conseil. De nombreux agents du ministère ont souligné que les exigences de leur emploi nuisaient à leurs activités familiales et personnelles, mais ce problème ne semblait pas aussi répandu que parmi les agents des conseils.

Les coûts les plus fréquemment signalés ensuite ont trait au salaire et aux vacances. Un nombre assez considérable d'agents se sont plaints d'avoir eu à se contenter d'un salaire moindre et de vacances plus courtes lorsqu'ils sont passés à l'emploi du ministère ou ont déploré être moins bien traités à ces deux égards que leurs collègues des conseils. Fait intéressant, la majorité de ceux qui se sont dits mécontents de leurs avantages sociaux sont des agents des bureaux régionaux, qui travaillent régulièrement avec les agents des conseils et qui sont de ce fait au courant des écarts qui existent. Ces écarts sont probablement exacerbés par la similitude entre le travail des agents des bureaux régionaux et des agents des conseils et par la différence entre les salaires touchés à

l'édifice Mowat et au sein des bureaux régionaux. Les agents régionaux se sentent souvent comme des parents pauvres par rapport à ces deux groupes de collègues.

De façon générale, ces résultats permettent de conclure qu'à l'exception de l'aspect salarial, les agents du ministère semblent professionnellement plus heureux que leurs homologues des conseils. Ils ont fait état d'un moins grand nombre de coûts et de sources de frustration que les agents des conseils. Comme l'indique la section suivante, ils souffrent en outre moins du stress.

11.4.5. Stress

Nous avons analysé les résultats des agents du ministère au test de mesure du stress selon la méthode adoptée pour les agents des conseils. Le tableau 11-1 présente, dans l'ordre, les résultats des agents du ministère faisant partie de notre échantillon aux dix sous-tests de mesure du stress. Le principal facteur de stress pour les agents du ministère est la distanciation des rôles. Le sous-test portait sur les problèmes qu'éprouvent les agents lorsque les exigences de leur travail empiètent sur leurs activités familiales et personnelles. Les agents de supervision des conseils considéraient eux aussi ce facteur de stress comme étant le plus important, davantage que les agents du ministère d'ailleurs. (Ceci confirme l'analyse des propos recueillis au cours des entrevues sur les coûts du poste d'agent de supervision.)

La deuxième source de stress en importance se rapporte à l'affection des ressources et à la difficulté que les agents éprouvent à obtenir les ressources financières, humaines et matérielles qu'ils jugent nécessaires pour s'acquitter adéquatement de leur travail. En général, les agents de supervision des conseils ne considéraient pas ces difficultés comme une aussi grande source de stress.

La surcharge de travail vient au troisième rang des facteurs de stress et correspond à la mention faite précédemment en ce sens à la section sur les sources de frustration. Les agents des conseils ont accordé davantage d'importance à ce facteur de stress que les agents du ministère. On retrouve au quatrième rang l'isolement, qui découle d'un manque de communication et de consultation entre les agents de supervision. Les agents qui travaillent au sein des grands conseils ou de conseils à structure hiérarchique souffrent particulièrement de cette forme de stress. À cet égard, nous avons constaté en

moyenne à peu près le même niveau de stress chez les agents du ministère et les agents des conseils. Ces résultats donnent à penser que le fait que les agents du ministère travaillent à proximité les uns des autres compense peut-être en partie la taille et la structure hiérarchique du ministère de l'Éducation.

Les agents du ministère ont accordé un peu plus d'importance à l'érosion des responsabilités comme facteur de stress que les agents des conseils, ce qui est peut-être indicateur de l'évolution de la relation entre le ministère et les conseils. Certains agents du ministère voient peut-être l'abandon graduel des fonctions d'inspection comme une érosion de leurs responsabilités. Le sous-test sur les attentes se rapporte aux problèmes imputables aux attentes inconciliables de différents secteurs. Les résultats recueillis auprès des agents du ministère indiquent qu'en moyenne, ils ne souffrent pas autant de cette forme de stress que leurs homologues des conseils. Toutefois, les agents de supervision des bureaux régionaux ont été proportionnellement plus nombreux à accorder une importance un peu plus grande à ce facteur de stress. Ces constatations coïncident avec les résultats mentionnés précédemment à l'effet que les agents régionaux sont parfois placés dans des situations délicates.

Les agents du ministère ont un niveau global de stress inférieur aux agents des conseils. Leur plus grande source de stress sont l'empiètement du travail sur la vie privée et sur la vie familiale ainsi que l'insuffisance des ressources mises à leur disposition.

11.5. Aptitudes requises

Nous avons demandé aux agents de supervision quelles étaient les aptitudes qu'ils devaient absolument posséder pour bien exercer leurs fonctions. En quoi faut-il vraiment exceller? Les réponses des agents du ministère peuvent être regroupées de manière semblable à celles des agents des conseils (voir le chapitre 9). Voici la liste alphabétique des groupes d'aptitudes ainsi formés :

- Communications
- Confiance en soi
- Connaissances
- Facilité d'idéation
- Gestion/leadership
- Patience
- Relations humaines
- Sagacité politique

Tableau 11-1 : Agents de supervision du ministère
Résultats des sous-tests de mesure du stress, dans l'ordre

	Moyenne[1]	ÉT
Distanciation des rôles	11,4	4,2
Manque de ressources	10,8	3,5
Charge de travail excessive	10,5	4,0
Isolement	9,5	3,1
Érosion des responsabilités	8,7	2,9
Sentiment d'immobilisme	8,6	3,1
Incompatibilité avec les valeurs personnelles	8,4	2,9
Attentes inconciliables	8,3	2,9
Responsabilités ambiguës	7,9	2,9
Sentiment d'incompétence	7,7	2,4
TOTAL	91,3	21,8

Les groupes Planification/analyse/jugement et Vision formés à partir des réponses des agents des conseils sont très similaires au groupe Facilité d'idéation formé à partir de celles des agents du ministère. Une légère différence vient toutefois du fait que ces derniers ont tendance à mettre davantage l'accent sur les aptitudes intellectuelles concrètes. Comme seulement un agent du ministère a fait mention de l'intégrité, nous n'avons pu en faire un groupe. Les agents des conseils accordaient beaucoup d'importance à la persévérance et à l'endurance; les agents du ministère ont pour leur part fait davantage allusion à la patience comme qualité importante, certains répondants ayant même fait allusion à la nécessité d'avoir une "carapace épaisse" pour faire référence à cette qualité. Ainsi, les groupes d'aptitudes sont à peu près les mêmes pour les agents du ministère que pour les agents des conseils, mais

[1] Les résultats de chaque sous-test peuvent varier entre 5 et 25. Les résultats totaux peuvent pour leur part se situer entre 50 et 250.

l'importance qu'ils accordent à chaque groupe diffère légèrement. Les paragraphes qui suivent traitent brièvement des divers groupes d'aptitudes. La notion de crédibilité est présente dans une grande partie de ces groupes. Les répondants ont insisté avant tout sur le fait que les agents de supervision du ministère doivent jouir d'une bonne crédibilité auprès des agents des conseils scolaires.

Les agents du ministère ont presque tous dit considérer l'expression écrite comme étant une aptitude à la communication essentielle. L'expression écrite englobe différents styles de rédaction tous aussi importants les uns que les autres dans l'exercice des fonctions de l'agent de supervision. Bon nombre de répondants ont également dit considérer l'expression orale comme une qualité essentielle, car les agents du ministère doivent être en mesure de s'exprimer clairement et avec assurance sans grande préparation. Ils doivent être capables d'expliquer clairement les orientations du ministère à différents groupes, qu'il s'agisse d'un public d'initiés, de responsables de l'élaboration des politiques, de praticiens ou de spécialistes. Les agents doivent être en mesure de s'occuper de la correspondance, de rédiger des avant-projets de loi, de superviser la préparation des programmes-cadres et de jeter sur papier les réponses et les points de vue très divers des comités à des fins de distribution interne ou publique, tout en respectant les exigences de l'affectation en cours. Comme un répondant le faisait remarquer :

> "Les agents du ministère doivent être capables de projeter une image de justesse et de confiance quand la situation l'exige, qu'ils aient une conversation informelle au marché un samedi matin ou qu'ils présentent leur position à une réunion houleuse du conseil après s'être soigneusement préparés."

Les agents du ministère ont fait mention des aptitudes nécessaires pour "comprendre les choses clairement et rapidement" et pour "apprendre vite". Un agent résumait tout cela en ces termes : "Il faut être vraiment habile!" Cette facilité générale à l'idéation sous-entend également que les agents doivent être capables d'effectuer des analyses critiques et de se faire une image globale des événements interdépendants.

Les aptitudes aux relations humaines comprennent la capacité de bien fonctionner en équipe. Les agents du ministère croient moins aux vertus des rapports humains efficaces pour tirer le meilleur des individus que pour tirer le

maximum d'un groupe. Les agents doivent avoir des aptitudes aux relations publiques pour être en mesure de représenter correctement et adéquatement le ministère en réduisant les conflits au minimum. Ce groupe d'aptitudes inclut également des qualités de médiateur et de négociateur afin de pouvoir régler ou désamorcer les conflits.

La connaissance est essentielle aux agents du ministère. Ils doivent toujours avoir l'information nécessaire à portée de la main. Comme le faisait remarquer un agent : "Vous perdez de la crédibilité si vous devez constamment rappeler vos interlocuteurs pour leur donner une réponse." Pour occuper un poste au sein du ministère, il est primordial de connaître parfaitement la Loi sur l'éducation de l'Ontario et les règlements pris en application de cette loi. Les propos que nous avons recueillis au cours des entrevues nous ont permis de supposer qu'il faut également avoir une bonne connaissance de base des nouveaux programmes et des innovations, des rapports de recherche pertinents et des tendances générales tant à l'échelle provinciale que nationale et internationale.

La gestion englobe le sens de l'organisation nécessaire pour assurer la gestion efficace du temps, de la charge de travail et des ressources humaines. Tout comme les agents des conseils, les agents du ministère considèrent un peu la gestion comme une aptitude à jongler avec leurs horaires de travail.

La patience est une qualité essentielle aux agents, car ils doivent accepter les critiques au nom du ministère et répondre convenablement, peu importe leur opinion personnelle. Les agents des conseils avaient eux aussi parlé de la nécessité d'avoir une "patience infinie", mais dans leur cas, cette qualité s'appliquait davantage à la persévérance et à l'endurance physique pure et simple. Pour les agents du ministère, la patience consiste le plus souvent à écouter calmement des critiques non méritées et à étouffer leurs sentiments personnels pour se plier aux exigences de leurs fonctions. Comme le disait l'un des répondants : "Les impétueux n'ont pas leur place au ministère! Il faut avoir le dos large, un bon sens de l'humour et de la patience."

Les agents du ministère ont fait mention de la sagacité politique, tout comme les agents des conseils. Les deux groupes ne mettent toutefois pas l'accent sur les mêmes choses. Les agents du ministère ont moins insisté que leurs homologues des conseils sur leurs relations avec les conseillers scolaires,

mais davantage sur leurs rapports avec les agents de supervision des conseils et les autorités politiques au sein du ministère. En outre, ils n'ont pas tant insisté sur le fait qu'ils doivent convaincre les autres de leur point de vue que sur les difficultés qu'ils éprouvent à saisir correctement le climat politique et à agir en conséquence.

La confiance en soi est étroitement reliée à la nécessité d'avoir le "dos large" dont nous avons fait mention précédemment. Il est essentiel d'avoir le sens de sa propre valeur pour occuper un emploi où les renforcements sont rares et les critiques fusent de partout.

La principale différence entre les agents de l'édifice Mowat et ceux des bureaux régionaux vient du fait que le premier groupe doit avoir en général de meilleures aptitudes à l'analyse et à l'élaboration des politiques. Au chapitre 9, nous avions réparti les groupes d'aptitudes en deux catégories : les aptitudes proprement dites et les qualités. Les groupes d'aptitudes formés à partir des réponses des agents du ministère se répartissent pour leur part comme suit :

1. **Aptitudes**
    - . Relations humaines
    - . Communication
    - . Gestion/leadership
    - . Sagacité politique

2. **Qualités**
    - . Facilité d'idéation
    - . Patience
    - . Connaissance
    - . Confiance en soi

Il est bien évident que les deux catégories se chevauchent à certains égards, tout comme les groupes qui les composent d'ailleurs. Comme nous l'avions constaté au chapitre 9, ces groupes forment un tout indissociable.

Nous avons conclu le chapitre 9 en soulignant que les réponses qui ont trait aux aptitudes tendent à être révélatrices de certaines caractéristiques. Dans l'ensemble, ces caractéristiques s'appliquent également aux réponses des agents du ministère. Premièrement, les mêmes thèmes reviennent; les répondants

mentionnent en général les mêmes types d'aptitudes. Deuxièmement, les répondants demeurent vagues dans leur façon de décrire les aptitudes et les désignent sous des vocables différents; leurs interprétations diffèrent. Troisièmement, l'ensemble d'aptitudes et de qualités obtenu est d'une extrême complexité et présente parfois certaines contradictions. Quatrièmement, il est permis de douter de la cohérence du cadre formé à partir des différentes réponses. Cinquièmement, l'ensemble commun d'aptitudes s'applique différemment selon les responsabilités assumées, mais il n'existe pas de modèle systématique permettant de s'en servir à bon escient. Un tel modèle serait probablement encore plus utile au sein du ministère, car les données recueillies indiquent que de nombreuses affectations sont très spécialisées. Il est possible qu'une affectation extrêmement spécialisée ne nécessite qu'un petit sous-ensemble d'aptitudes et que l'on ne puisse se permettre pour ainsi dire aucune marge d'erreur lorsqu'on apparie les compétences du candidat et les exigences de l'emploi.

11.6. Résumé et interprétation des résultats

11.6.1. Résumé

Tout au long du présent chapitre, nous avons tenté de dégager les différences qui, à la lumière de notre analyse des données, semblaient exister entre les agents du ministère et ceux des conseils. Ces différences se résument comme suit :

- Il peut se révéler trompeur de réunir tous les agents du ministère en un seul groupe. En effet, les agents des bureaux régionaux et ceux de l'édifice Mowat n'assument pas les mêmes responsabilités. À l'édifice Mowat, il semble y avoir deux types d'affectations : les affectations de supervision générale et les affectations axées sur les programmes d'études. (Ces deux types d'affectations se recoupent parfois.)
- Quelle que soit leur affectation, les agents du ministère travaillent dans un contexte plus global que les agents des conseils, car ils voient les choses à l'échelle provinciale ou régionale plutôt qu'à l'échelle locale.
- En pratique, les fonctions des agents régionaux ressemblent davantage à celles des agents des conseils. Ils ont cependant la tâche très délicate de servir de lien entre les instances locales et provinciales.
- Les agents de l'édifice Mowat sont plus susceptibles que les autres d'être affectés temporairement à des activités très spécialisées.
- En général, les agents de l'édifice Mowat semblent travailler beaucoup en interaction avec leurs collègues.

- Les agents du ministère ne travaillent pas autant en soirée que les agents des conseils.
- Les agents des conseils sont proportionnellement plus nombreux à considérer l'expérience en administration comme étant un aspect essentiel de la préparation des agents de supervision.
- Les postes au sein du ministère sont considérés moins intéressants que les postes au sein des conseils.
- Les agents du ministère accordent plus d'importance que les agents des conseils à l'expérience en gestion des ressources humaines comme condition préalable à l'embauche.
- Les agents du ministère ne croient pas avoir autant d'autonomie et d'influence que leurs homologues des conseils.
- Les agents du ministère ne jouissent pas d'une aussi grande reconnaissance personnelle que les agents des conseils dans l'ensemble de la collectivité; ils ne s'y attendent d'ailleurs pas.
- Les écarts salariaux entre les agents des conseils et ceux du ministère, d'une part, et les agents de l'édifice Mowat et leurs collègues des bureaux régionaux, d'autre part, donnent lieu à un profond mécontentement.
- Les agents du ministère semblent accorder une plus grande importance à la patience que les agents des conseils.
- Les agents du ministère, particulièrement ceux de l'édifice Mowat, semblent dans l'ensemble plus satisfaits de leur sort que les agents des conseils.

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux agents du ministère en quoi, selon eux, leur poste se distinguait de celui des agents des conseils. Leurs réponses confirment tous les points qui précèdent. En outre, les répondants du ministère croient qu'ils sont "encore un peu plus loin des écoles et des élèves". Un nombre assez important d'agents des conseils considèrent cet éloignement comme un coût de leur emploi, mais seulement un agent du ministère a fait la même remarque.

11.6.2. Interprétation des résultats

1. Bien que le chevauchement soit inévitable, il semble y avoir trois types de tâches générales au sein du ministère. Les agents des bureaux régionaux et les agents de l'éducation assument généralement des fonctions de supervision et des fonctions administratives. À l'édifice Mowat, certaines personnes travaillent de manière intensive à la planification, à l'élaboration et à la coordination, tandis que d'autres assument des responsabilités axées davantage sur l'administration et la supervision. Même si l'on a démontré que ces fonctions comportent à la base les mêmes tâches et font appel aux mêmes aptitudes essentielles que les autres postes d'agent de supervision, il y aurait lieu de se demander quelles expériences préparatoires particulières pourraient être utiles aux agents de l'édifice Mowat.

2. La centralisation semble vraiment inquiéter les agents des bureaux régionaux, qui se sentent vraiment étrangers à l'édifice Mowat. Dans une certaine mesure, ces problèmes sont probablement inévitables. Toutefois, comme on s'entend généralement pour dire que les agents régionaux assurent des services indispensables et d'une valeur inestimable, on aurait avantage à chercher des solutions en vue d'améliorer les relations de travail entre les agents de l'édifice Mowat et ceux des bureaux régionaux. En outre, il faudrait essayer de mieux comprendre et d'aplanir les difficultés inhérentes au lien que les agents régionaux assurent entre le ministère et les conseils scolaires.

3. La question à savoir si les agents du ministère devraient être soumis aux exigences du brevet d'agent de supervision est beaucoup plus complexe qu'on pourrait le croire de prime abord. Tout semble indiquer que certaines personnes auraient avantage à obtenir ce brevet; pour d'autres, en revanche, l'exigence du brevet serait superflue et imposerait peut-être une barrière inutile à des candidats autrement très qualifiés.

4. Il existe un problème de communication à l'intérieur du ministère et entre les bureaux ministériels. Les procédures de rédaction de la correspondance semblent particulièrement inefficaces, à un point tel qu'elles soulèvent à l'occasion du ressentiment. Les communications entre l'édifice Mowat et les bureaux régionaux laissent parfois à désirer et risquent elles aussi de provoquer des malentendus. La moindre amélioration apportée aux communications entre les différents échelons hiérarchiques et entre les employés d'un même échelon aurait probablement des effets bénéfiques considérables.

5. Il semble y avoir un certain nombre d'aptitudes essentielles communes à l'ensemble du personnel de supervision. L'existence de ces points communs donne donc à penser qu'un programme préparatoire commun aurait peut-être sa raison d'être. Le contexte dans lequel ces aptitudes sont mises à profit, l'accent mis sur chacune d'entre elles et le type de connaissances requises diffèrent toutefois considérablement. La question de la préparation est plus complexe qu'on le penserait à première vue, car toute nouvelle formule de préparation devrait être suffisamment souple pour tenir compte du type de poste visé et des compétences particulières dont le titulaire aura besoin.

6. En dépit du programme de stages que l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire a mis en place, des initiatives de l'OCLEA (Ontario Council for Leadership in Education) et les activités de formation professionnelle offertes à l'échelle locale et régionale, les possibilités de perfectionnement dont peuvent se prévaloir les agents de supervision de l'Ontario comporte encore des lacunes alarmantes. Fait encore plus inquiétant, on ne semble pas sentir le besoin de mettre sur pied un programme de formation cohérent. La politique de perfectionnement des professionnels du secteur public à l'intention des éducateurs ontariens d'expérience fait piètre figure si on la compare aux exigences et aux possibilités que l'on retrouve fréquemment dans le secteur privé, voire dans d'autres secteurs de la même profession. Un des répondants de l'édifice Mowat a déclaré ce qui suit : "S'il est nécessaire pour les enseignants de mettre leurs connaissances à jour en suivant des cours de perfectionnement, on peut prétendre qu'une telle formation est tout aussi nécessaire pour les agents de supervision

s'ils veulent être en mesure de reconnaître le travail de qualité, de stimuler la vision et de faire preuve de leadership." Enfin, on retrouve au nombre des grands avantages du travail au sein du ministère la possibilité d'avoir une perspective de l'éducation qui dépasse les limites du conseil scolaire et l'expérience qu'on peut tirer d'une telle perspective. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'expérience limitée et la présence des enjeux sociaux, politiques et éducationnels au sein des conseils sont autant de limites importantes au cheminement professionnel des agents des conseils.

PARTIE D : RECOMMANDATIONS

Chapitre 12
L'agent de supervision : faire peau neuve

La présente étude avait des objectifs empiriques auxquels sont venus se greffer des objectifs touchant les orientations. Les objectifs empiriques, qui consistaient à parfaire nos connaissances sur les fonctions des agents de supervision au sein des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation, ont fait l'objet des parties B et C du rapport. À la fin de chaque chapitre, nous avons tenté d'interpréter les résultats et de laisser entrevoir les changements qu'il faudra peut-être considérer. Sur le plan des orientations, nous voulions déterminer quels changements s'imposaient aux politiques et à la législation actuelles, particulièrement en ce qui a trait à la préparation au brevet d'agent de supervision en Ontario et à la délivrance de ce brevet.

Généralement parlant, bien que les agents de supervision de l'Ontario semblent retirer beaucoup de satisfaction de leur travail et avoir le sens du devoir accompli, nous avons été à même de déceler un certain nombre de problèmes fondamentaux. Par exemple, les agents de supervision ont peu de chances d'acquérir de façon systématique ou dans le cadre d'activités de formation de nombreuses aptitudes qu'ils jugent pourtant essentielles à l'exercice de leurs fonctions. Le cheminement professionnel de la plupart des agents de supervision se caractérise par une grande uniformité et par une expérience limitée. Les agents de supervision déplorent les dures exigences de leur emploi et le peu de temps et de possibilités dont ils disposent pour participer à des activités de formation professionnelle. Le système actuel de délivrance du brevet ne semble pas très utile pour repérer et pour promouvoir le type de leaders dont a besoin le système d'éducation. Loin de favoriser le perfectionnement, les conditions de travail actuelles nuisent souvent à l'efficacité des agents de supervision.

À la lumière des données recueillies à toutes les étapes de la présente étude, nous avons décelé certains besoins auxquels il faudra répondre. Nos recommandations visent les objectifs suivants :

- faciliter le repérage et la formation des candidats qui ont des qualités de leader très prometteuses et favoriser leur promotion au poste d'agent de supervision;
- mettre en place un mécanisme systématique pour parfaire et évaluer les aptitudes des candidats que l'on juge essentielles à l'efficacité des agents dans l'exercice de leurs fonctions;
- favoriser les projets novateurs de perfectionnement professionnel, notamment la mise en place d'un plus large éventail d'activités de formation et d'expériences en leadership, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système d'éducation;
- lutter contre le manque évident de diversification de l'expérience qui caractérise le système actuel;
- mettre en place un système d'appréciation du rendement constructif;
- mettre en place un système qui permettrait aux agents de supervision de revoir tous les aspects de la délivrance des brevets.

Nous présentons nos recommandations sous les grands titres suivants : délivrance du brevet, formation et activités professionnelles, clarification des fonctions, appréciation du rendement, ministère de l'Éducation et autres questions.

12.1. Délivrance du brevet

Selon les données que nous avons recueillies au cours des entrevues, les agents de supervision de l'Ontario croient que l'on devrait continuer à exiger que les candidats aux postes clés du leadership en éducation obtiennent un brevet régi à l'échelle de la province. Toutefois, il ressort clairement des constatations et des discussions dont il a été question aux chapitres 6 à 10 que le système actuel de délivrance des brevets ne permet pas de sélectionner adéquatement les agents de supervision et de les préparer aux fonctions complexes qui les attendent au cours des 10 ou 15 prochaines années. Plus précisément, le système actuel n'oblige ni n'aide les candidats à acquérir une formation préalable, une formation en milieu de travail et les expériences nécessaires, pas plus d'ailleurs qu'il ne permet le repérage précoce, la formation, l'accréditation et la sélection d'un large éventail de leaders en puissance. Plutôt que de proposer des améliorations à la structure actuelle, nous avons préféré recommander un nouveau mécanisme axé sur les objectifs que nous avons fixés. Nous recommandons donc :

Recommandation 1 : Que le système actuel de délivrance des brevets soit remplacé par un système qui respecte les critères décrits dans la suite des recommandations.

Le lecteur trouvera ci-dessous nos recommandations portant sur la délivrance des brevets. Ces recommandations sont suivies d'une explication.

Les intervenants du secteur de l'éducation sont favorables à un système de délivrance de certificats ou de brevets régi par les instances provinciales. Afin de conserver leur appui, de mettre en place un mécanisme permettant d'instaurer un système qui assurerait efficacement la création d'un leadership au sein des agents de supervision et d'assurer le suivi d'un tel système, nous recommandons :

Recommandation 2 : Que soit constitué le Conseil des agents d'éducation de l'Ontario (ci-après appelé le Conseil).

Recommandation 3 : Que le Conseil assume les responsabilités suivantes : instaurer et appliquer à l'intention des agents de supervision de l'Ontario des mécanismes de sélection, de délivrance (et de résiliation) des brevets, de formation et de perfectionnement professionnel et en assurer le suivi.

Le Conseil supervisera toutes les procédures expliquées dans la suite des recommandations en vue d'établir le cadre à l'intérieur duquel les agents de supervision seront appelés à évoluer. Notamment, le Conseil approuvera les programmes, évaluera les compétences des agents et tiendra des dossiers sur les diverses composantes de la recommandation 5. Un aspect important de cette fonction consistera à mettre en place des mécanismes de communication entre les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation afin d'assurer un contrôle de la qualité et une certaine uniformité à la grandeur de la province. Le Conseil apportera en outre son aide et son soutien aux petits conseils scolaires au chapitre de la formation des agents de supervision, en plus de servir de lien entre les diverses parties intéressées.

Recommandation 4 : Qu'un groupe de planification soit créé afin de déterminer le mandat et la structure du Conseil, de fixer une date limite pour sa mise sur pied et d'en établir la composition. Le groupe de planification serait formé de représentants du ministère de l'Éducation, d'agents de supervision, de conseillers scolaires ontariens et de représentants de la Fédération des enseignants de l'Ontario.

En recommandant la création du Conseil des agents de supervision de l'Ontario, nous voulons insister sur le fait qu'il est nécessaire qu'un organisme indépendant fasse des recommandations au ministère de l'Éducation en matière de délivrance des certificats. À la lumière des données et de l'analyse présentées dans le présent rapport, nous croyons qu'un nouveau modèle s'impose. Ce modèle devra réunir la préparation, la délivrance des brevets, la sélection et le perfectionnement professionnel en un système cohérent et bien articulé. Nous croyons qu'un tel système devra vraiment tenir compte des fonctions des agents de supervision et des besoins des systèmes scolaires ontariens. Nous recommandons donc :

Recommandation 5 : Qu'un certificat d'agent de supervision soit instauré afin de s'assurer que les candidats possèdent les compétences nécessaires au poste d'agent de supervision au sein des conseils scolaires et à certains postes d'agent d'éducation au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce certificat serait émis temporairement ou sur une base permanente de la façon expliquée ci-après.

Recommandation 5.1 : Que ce certificat soit émis temporairement aux candidats qui ont les qualifications suivantes :

a) être titulaire d'un grade universitaire supérieur acceptable ou d'un diplôme jugé équivalent (en administration des affaires, le candidat doit être architecte, comptable général licencié (CGA), comptable licencié en management, comptable agréé ou ingénieur);

b) avoir trois ans d'expérience que le Conseil juge pertinente à un poste de leadership;

c) avoir réussi un examen approuvé par le Conseil et portant sur la Loi sur l'éducation de l'Ontario et sur les règlements pris en application de celle-ci;

d) détenir un brevet d'enseignement permanent ou avoir de l'expérience en enseignement que le Conseil juge équivalente (pour les candidats en éducation seulement);

e) avoir réussi un programme de formation avancée dans le cadre duquel les candidats doivent prouver qu'ils possèdent des aptitudes et des connaissances dans des domaines précis. Le Conseil sera responsable d'élaborer les grandes lignes des programmes, de les accréditer et de les revoir;

f) être à l'emploi d'un conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation comme agent de supervision.

Recommandation 5.2 : Que le certificat d'agent de supervision devienne permanent lorsque le candidat aura trois années d'expérience réussie à titre d'agent de supervision à l'emploi d'un conseil scolaire ontarien ou du ministère de l'Éducation (c.-à-d. après un stage de trois ans). Le Conseil serait responsable d'établir les grandes lignes de ces stages, d'en fixer les objectifs et d'établir des procédures d'évaluation.

Le candidat qui remplirait les conditions de base décrites en 5.1, aux points a à e, serait admissible à un emploi d'agent de supervision et serait enregistré comme tel auprès du Conseil. Lorsqu'un candidat serait nommé pour la première fois à un poste d'agent de supervision, on lui attribuerait un certificat sur une base temporaire, et le début de son stage coinciderait avec son entrée en fonction. Afin de pouvoir commencer un stage, un candidat devrait donc être nommé à un poste d'agent de supervision.

Pendant son stage, le candidat occuperait donc un poste d'agent de supervision, mais son employeur, qu'il s'agisse d'un conseil scolaire ou du ministère, serait tenu de lui accorder au moins 20 jours de perfectionnement professionnel au cours de chacune des trois années de son stage. Ces journées devraient être consacrées à des programmes de formation professionnelle.

Le chef de service administratif du conseil scolaire employeur (ou le directeur compétent au sein du ministère) recommanderait au Conseil d'accorder le certificat d'agent de supervision au candidat. Le ministère de l'Éducation serait responsable de la délivrance des certificats.

12.1.1. Élaboration des qualifications menant à l'obtention d'un certificat temporaire

Afin d'élargir la portée des exigences de base, nous avons préféré ne pas recommander un grade universitaire supérieur précis, une maîtrise en éducation par exemple. Nous nous attendons toutefois à ce que la majorité des candidats soient titulaires d'une maîtrise en éducation. Les programmes de maîtrise qui intègrent la théorie et la pratique de l'éducation pourraient se révéler particulièrement utiles. Toutefois, la venue de candidats ayant fait des études supérieures dans différents domaines (par ex. en affaires, en sciences politiques ou en anglais) aurait pour effet d'élargir l'éventail des talents, des intérêts et des aptitudes des candidats.

Les trois années d'expérience à un poste de leadership pourraient prendre diverses formes : travail d'expert-conseils, expérience en affaires ou expérience dans l'industrie, par exemple.

Nous sommes d'avis que l'examen sur la Loi sur l'éducation et sur les règlements pris en application de cette loi devrait être simple et facile à administrer. Par conséquent, le Conseil envisagera peut-être la possibilité de préparer un examen à correction mécanique. Il faudrait percevoir des frais suffisants pour couvrir tous les coûts d'un tel examen.

Les agents d'éducation devraient normalement être titulaires d'un brevet d'enseignement permanent, mais exceptionnellement, une expérience pertinente en éducation pourrait se substituer au brevet. Le brevet d'enseignement ne serait pas exigé dans le cas des agents en administration des affaires.

Une maîtrise assurerait la formation théorique des candidats, et un programme de formation avancée mettrait l'accent sur l'acquisition de compétences en intégrant la théorie et la pratique. Le programme de formation mettrait donc les candidats dans des situations d'apprentissage différentes de celles que comporte le programme de maîtrise. Comme formule de programme, nous recommandons des modules, des ateliers et d'autres méthodes progessives de formation professionnelle qui mettraient l'accent sur les aptitudes décrites au chapitre 9. Nous estimons que le Conseil devrait organiser et régir des activités dans les domaines suivants :

- communication (expression orale et écrite, écoute);
- mise en valeur des ressources humaines (relations humaines, motivation, supervision, évaluation, perfectionnement, résolution des différends);
- planification, mise en oeuvre, évaluation (planification stratégique, évaluation des politiques, élaboration et évaluation des programmes);
- organisation (délégation de pouvoirs, gestion du temps, techniques administratives);
- politique (sens de la politique et relations avec les instances politiques);
- connaissances et tendances (aptitudes à la recherche des connaissances, utilisation des données de recherche, reconnaissance des tendances, clairvoyance);
- finances.

Nous croyons que le Conseil devrait coordonner et approuver conjointement ou indépendamment les programmes qu'élaborent les facultés de l'éducation, les écoles de commerce, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, l'OCLEA, le secteur industriel, les regroupements d'entreprises, les collèges communautaires, le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires. Les programmes de gestion

des conseils scolaires récemment créés à l'intention des agents de supervision en administration des affaires devraient selon nous être traités comme les composants du programme de formation avancée, certaines modifications pouvant y être apportées. La prestation des programmes serait assurée par divers groupes, tant de l'intérieur que de l'extérieur du secteur de l'éducation, afin de favoriser l'innovation et l'utilisation d'un large éventail d'idées et de ressources dans le cadre des activités de formation au leadership. Le Conseil devrait approuver les méthodes d'évaluation appliquées au programme de formation avancée.

Bien que la décision finale reviendrait au Conseil, nous suggérons que :

- chaque module dure au moins 40 heures;
- les responsables de l'élaboration du programme donnent une description complète de ses objectifs et précisent les qualifications des leaders, la nature du programme et les méthodes d'évaluation à utiliser;
- les candidats soient tenus de réussir sept unités, qui correspondraient aux domaines d'aptitudes mentionnés précédemment. Les candidats qui auraient déjà participé à des activités de formation équivalentes pourraient demander à être exemptés de deux unités sur sept au maximum;
- le financement du programme de formation avancée soit assuré par les participants ou par les conseils, ou les deux;
- les responsables de la prestation des unités du programme de formation avancée se chargent de l'évaluation des candidats et communiquent les résultats au Conseil pour qu'il les valide et les consigne.

12.1.2. Stage

Les premières années d'un emploi sont déterminantes sur le plan des attitudes adoptées et des aptitudes acquises. Les entrevues que nous avons menées auprès des agents de supervision dont la nomination était encore récente laissent entrevoir qu'ils se sentent dépassés par l'ampleur et les responsabilités de leur poste. Nous risquons donc que l'apprentissage non structuré en milieu de travail devienne pour les agents de supervision une épreuve de survie. Un stage structuré assurerait aux nouveaux agents le soutien nécessaire pour que l'apprentissage en milieu de travail soit plus fructueux. Les nouveaux agents disposeraient du temps et des ressources nécessaires pour mûrir, assimiler et mettre à profit leurs expériences de travail quotidiennes. Les stages favoriseraient l'acquisition continue d'aptitudes, seraient l'occasion d'une évaluation systématique du rendement et permettraient aux agents d'acquérir de l'expérience diversifiée, et ce, tant dans un cadre éducationnel que non éducationnel.

Le stagiaire, qui serait un agent de supervision à plein temps titulaire d'un certificat temporaire, serait libéré de ses fonctions au moins 20 jours par année. Nous sommes d'avis que le programme de formation devrait respecter les caractéristiques suivantes :

- les activités ayant trait au stage auraient lieu à l'extérieur du conseil employeur;
- certaines de ces activités se dérouleraient en dehors du milieu de l'éducation;
- divers organismes seraient invités à élaborer des programmes et des propositions de stage de concert avec un seul conseil ou à l'échelle d'une région;
- les programmes pourraient être structurés de diverses façons. Ils pourraient, par exemple, prendre la forme d'une participation à un groupe d'étude formé d'agents, d'une affectation auprès d'un mentor en vue d'une consultation individuelle, ou d'une utilisation accrue par les groupes d'études des activités du programme de formation avancée;
- des séances de formation avancée au leadership pourraient être mises sur pied à l'intention des mentors et mettre l'accent sur la mise en valeur de leur rôle et sur l'élaboration de mécanismes leur permettant de transmettre leur expérience aux agents à qui ils servent de mentor;
- comme le stage aurait pour objectif de diversifier l'expérience des agents, on pourrait imaginer un stage de trois ans dans le cadre duquel l'agent passerait 20 jours au ministère la première année, dans un organisme non éducationnel la deuxième année et dans un autre conseil scolaire la troisième année. Dans chaque cas, le stagiaire étudierait et travaillerait à diverses tâches sous la supervision d'un mentor;
- il faudrait élaborer des méthodes d'évaluation adéquates, qui serviraient de base au perfectionnement professionnel continu et de fondement aux décisions visant à interrompre un stage si nécessaire. Les stagiaires qui ne seraient pas recommandés pour le certificat permanent seraient soumis à une procédure équitable et auraient droit d'appel.

12.2. Formation et activités professionnelles

Notre analyse indique que les agents de supervision ont énormément de difficulté à trouver le temps nécessaire pour participer à des activités de perfectionnement professionnel. Bon nombre d'entre eux aimeraient participer à des activités d'apprentissage qui semblent inexistantes, d'autres voudraient se prévaloir des activités qui leur sont offertes et de nombreux agents aimeraient pouvoir observer ce qui se passe dans d'autres territoires de compétence. Notre analyse donne à penser qu'au manque d'activités de formation appropriées dans certains domaines vient s'ajouter la difficulté qu'ont les agents à se libérer de leurs

fonctions. En outre, il n'existe en Ontario aucun programme de perfectionnement professionnel à l'intention des agents de supervision. En raison de tous ces facteurs, le perfectionnement professionnel des agents de supervision est fragmentaire et décousu. Nous recommandons donc :

Recommandation 6 : Que le Conseil et les conseils scolaires travaillent de concert à la création d'un programme de perfectionnement professionnel à l'intention des agents de supervision.

Recommandation 7 : Que les conseils scolaires et le ministère planifient à long terme la formation des leaders : projection des besoins en leaders, stratégies de recrutement, activités internes de perfectionnement professionnel (stages, affectations précises, etc.), activités externes de perfectionnement professionnel (échanges, affectations spéciales, congés d'études, détachements, etc.). Une telle planification devrait porter une attention particulière à la question de la présence des femmes et des groupes minoritaires aux postes de direction.

Recommandation 8 : Que la participation des agents de supervision au programme de formation avancée soit facultative et que les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation favorisent une telle participation.

Le Conseil pourrait favoriser la mise sur pied de ce genre d'activités en établissant des lignes directrices, en créant des activités modèles, en effectuant des recherches ainsi qu'en organisant des séminaires et des conférences sur le leadership. Le Conseil et divers organismes pourraient concevoir des cours de brève durée, des séminaires et des réunions d'information sur des sujets très divers, par exemple :

- l'éducation dans le Nord de l'Ontario;
- l'élaboration des politiques au sein du ministère de l'Éducation;
- les structures possibles pour les petits (grands) conseils;
- les initiatives : enseignement primaire précoce, langues d'origine, évaluation de logiciels, éducation sanitaire, etc.

Nous insistons en outre sur la nécessité de mettre sur pied un programme de détachements à grande échelle afin de favoriser l'accroissement et la diversification des expériences d'apprentissage offertes aux agents de supervision. Les détachements devraient se faire entre le ministère et les conseils, d'un conseil à l'autre et entre les conseils et d'autres organismes.

Au chapitre du leadership, il est essentiel d'élaborer pour les années 1990 des plans à long terme à la fois novateurs et stimulants, car nous risquons de

manquer sous peu de leaders. Les tendances démographiques sont telles que le taux de retraite sera très élevé dans de nombreux conseils au cours des cinq prochaines années. Ces retraites, auxquelles viennent s'ajouter les caractéristiques jugées rebutantes de l'emploi (dont nous avons fait mention aux sections précédentes), pourraient entraîner une pénurie de leaders parmi les agents de supervision.

12.3. Clarification des fonctions

Les entrevues que nous avons menées indiquent que des contradictions et une certaine confusion entourent les fonctions et les relations des agents de supervision et des conseillers scolaires. De plus, les agents de supervision consacrent énormément de temps à des tâches pour lesquelles ils sont surqualifiés et qui pourraient très bien être déléguées à des adjoints administratifs (rédaction de la correspondance, appels téléphoniques, rapports courants, par exemple). Nous recommandons donc :

> **Recommandation 9 : Que les fonctions des conseillers scolaires et des agents de supervision soient clarifiées et que des méthodes permettant d'apporter un meilleur soutien administratif aux agents de supervision soient examinées.**

12.4. Appréciation du rendement

Les agents de supervision ont affirmé recevoir peu d'information systématique sur leur rendement et sur l'efficacité de leur travail. Bon nombre d'entre eux ont dit souhaiter des réactions plus directes. Un système d'appréciation du rendement bien conçu assure ce genre de réactions. Nous avons cependant constaté que seuls de rares conseils utilisent réellement un tel système à l'intention des agents de supervision, et ce, même lorsqu'il en existe un en théorie. Nous recommandons donc :

> **Recommandation 10 : Que le chef de service administratif soit responsable de l'appréciation du rendement, et que l'appréciation du rendement de ce dernier incombe au conseil scolaire employeur ou, dans le cas des directeurs au sein du ministère de l'Éducation, au sous-ministre.**

Bien que la recommandation suivante, qui concerne la signature de contrats à durée déterminée, ne découle pas directement des données que nous avons recueillies, elle va dans le sens de notre analyse. Nous croyons que la formule

des contrats (renouvelables) ferait en sorte que le système s'oriente vers le perfectionnement professionnel continu et vers l'efficacité. Dans les cas probablement peu nombreux où des agents réintégreraient un poste moins rémunérateur à l'échéance de leur contrat, leur salaire pourrait être "bloqué" jusqu'à ce qu'il redevienne égal, selon la progression salariale normale, au salaire touché en tant qu'agent.

Recommandation 11 : Que le contrat entre les agents de supervision ou les agents d'éducation d'une part et le conseil employeur ou le ministère d'autre part soit d'une durée de cinq ans et qu'il soit renouvelable. L'appréciation du rendement serait cumulative, et un rapport sur la formation et un rapport récapitulatif devraient être présentés au plus tard le 31 décembre de la cinquième année du contrat.

12.5. Ministère de l'Éducation

Les attentes professionnelles des agents de supervision varient selon qu'ils sont à l'emploi d'un conseil scolaire ou du ministère, et elles varient même considérablement au sein du ministère. Que les agents oeuvrent dans un conseil ou au ministère, leur travail a des points communs : élaboration, mise en oeuvre et révision des programmes d'études, préparation de documents, élaboration de politiques, etc. Les différences viennent du cadre de travail ainsi que de la portée et de la spécificité de leur travail. Le brevet d'agent de supervision, bien qu'il soit essentiel dans certains cas, ne devrait probablement pas être exigé de tous les agents du ministère. Nous recommandons donc :

Recommandation 12 : Que l'exigence actuelle du brevet (certificat) au sein du ministère de l'Éducation soit révisée afin de déterminer à quels postes elle devrait s'appliquer.

Notre analyse indique que les postes d'agent de supervision au ministère semblent moins attrayants que ceux au sein d'un conseil scolaire, en grande partie en raison des écarts salariaux et des vacances écourtées. Ainsi, les postes d'agent de supervision au ministère attirent rarement les agents qui sont déjà à l'emploi d'un conseil. Nous recommandons donc :

Recommandation 13 : Que des stratégies de recrutement novatrices soient mises en place en vue d'attirer davantage de candidats aux postes d'agent de supervision au sein du ministère, et que l'on ait davantage recours aux détachements à court terme entre le ministère et les conseils.

Le ministère de l'Éducation offre des profils de carrière à long terme, mais à court terme, il offre également aux leaders du secteur de l'éducation qui voudront peut-être revenir à l'emploi d'un conseil scolaire la possibilité d'élargir le champ de leurs expériences.

Nous avons eu de la difficulté à nous faire une idée précise des conditions de travail des agents de supervision dans les bureaux régionaux et au bureau central, en partie en raison de la diversité des affectations et en partie parce qu'au moment de nos entrevues, un important remaniement de personnel était en cours au sein du ministère par suite d'une restructuration de grande envergure. Les entrevues que nous avons menées nous ont toutefois laissé deux fortes impressions. Tout d'abord, les employés des bureaux régionaux croient qu'ils ne participent pas suffisamment aux nouvelles politiques élaborées au bureau central. Ce manque de participation, auquel viennent s'ajouter le manque de communication entre les bureaux régionaux et le bureau central et la délégation fréquente de responsabilités sans préparation et sans formation adéquate, provoquent un sentiment d'aliénation chez les agents des bureaux régionaux.

Deuxièmement, nous avons eu l'impression qu'un grand nombre d'agents de supervision du ministère consacrent trop de temps à des tâches pour lesquelles ils sont surqualifiés, comme la vérification répétitive des révisions apportées aux rapports ou des lettres destinées au public, ou à des tâches apparemment inutiles, comme l'examen de programmes qui n'aboutissent jamais.

Recommandation 14 : Que les fonctions des agents de supervision du ministère de l'Éducation soient révisées de façon à améliorer la communication entre les bureaux régionaux et l'édifice Mowat, à laisser une plus grande place à l'initiative et à réduire le temps consacré aux activités dont l'incidence est limitée.

Cette recommandation vise l'amélioration du système de communication entre l'édifice Mowat et les bureaux régionaux et une plus grande participation des agents des bureaux régionaux à l'élaboration des politiques. Elle vise également à encourager les leaders à prendre plus d'initiatives et plus de risques.

12.6. Autres questions

12.6.1. Fonctions des directeurs d'écoles

Comme les fonctions des directeurs d'écoles ne faisaient pas partie de notre mandat, nous n'avons pas recueilli de données sur lesquelles fonder des recommandations. Toutefois, les directeurs d'école font partie du leadership en éducation, et les recommandations qui touchent la préparation et la délivrance des brevets à un échelon touchent inévitablement les autres échelons. Nous sommes conscients du fait que les recommandations que nous avons formulées relativement aux modules du programme de formation avancée recoupent peut-être les exigences auxquelles sont soumis les directeurs d'écoles sur le plan de l'obtention du brevet et du perfectionnement professionnel. De plus, il convient d'élaborer des programmes de perfectionnement professionnel pour tous les postes de leadership, à la fois parce qu'ils sont importants en soi et parce qu'ils sont la base d'un perfectionnement plus poussé. Nous recommandons donc :

Recommandation 15 : Que les exigences liées à la délivrance du brevet de directeur d'école soient révisées à la lumière des recommandations qui portent sur le certificat d'agent de supervision.

On pourrait envisager le remplacement des cours de directeur d'école, parties I et II (système actuel), par des programmes de maîtrise approuvés par le Conseil et portant sur l'administration scolaire et sur les programmes d'études. On pourrait en outre mettre sur pied un stage que devraient faire les nouveaux directeurs d'école et les nouveaux directeurs adjoints avant de recevoir un brevet permanent. Il y aurait également lieu d'envisager la formule des contrats d'une durée déterminée.

12.6.2. Mobilité interprovinciale

L'Ontario a toujours hésité à embaucher des leaders venant de l'extérieur de la province. Nous nous privons peut-être ainsi d'une source d'enrichissement de l'éducation en Ontario. Nous recommandons donc :

Recommandation 16 : Que le Conseil approuve la délivrance d'un certificat temporaire aux leaders venant de l'extérieur de la province qui respectent les critères suivants :

a) être titulaire d'un grade universitaire supérieur acceptable ou d'un diplôme équivalent;

b) avoir trois ans d'expérience que le Conseil juge pertinente à un poste de leadership;

c) avoir réussi un examen approuvé par le Conseil et portant sur la Loi sur l'éducation de l'Ontario et sur les règlements pris en application de celle-ci;

d) détenir un brevet d'enseignement permanent ou avoir de l'expérience en enseignement que le Conseil juge équivalente (pour les candidats en éducation seulement);

e) obtenir du conseil scolaire employeur qu'il évalue où le candidat se situe dans le cadre du programme de formation avancée eu égard aux champs de compétences visés et qu'il prévoit un programme correspondant de formation avancée en cours d'emploi dans les domaines qui nécessitent un perfectionnement plus poussé.

12.6.3. Modification de la Loi sur l'éducation

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 1, si une série d'études sur les fonctions des agents de supervision a été effectuée, c'est que l'on craignait que les responsabilités décrites dans la Loi sur l'éducation ne correspondent plus aux responsabilités qu'assument véritablement les agents de la province. Notre analyse confirme ces craintes. Nous recommandons donc :

Recommandation 17 : Que les fonctions de l'agent de supervision décrites dans la Loi sur l'éducation soient examinées à la lumière des recommandations de la présente étude et que la loi soit modifiée de façon à refléter les véritables responsabilités des agents de supervision en Ontario.

12.7. Conclusion

En résumé, nous recommandons ce qui suit :

Recommandation 1 : Que le système actuel de délivrance des brevets soit remplacé par un système qui respecte les critères décrits dans la suite des recommandations.

Recommandation 2 : Que soit constitué le Conseil des agents d'éducation de l'Ontario (ci-après appelé le Conseil).

Recommandation 3 : Que le Conseil assume les responsabilités suivantes : instaurer et appliquer à l'intention des agents de supervision de l'Ontario des mécanismes de sélection, de délivrance (et de résiliation) des brevets, de formation et de perfectionnement professionnel et en assurer le suivi.

Recommandation 4 : Qu'un groupe de planification soit créé afin de déterminer le mandat et la structure du Conseil, de fixer une date limite pour sa mise sur pied et d'en établir la composition. Le groupe de planification serait formé de représentants du ministère de l'Éducation, d'agents de supervision, de conseillers scolaires ontariens et de représentants de la Fédération des enseignants de l'Ontario.

Recommandation 5 : Qu'un certificat d'agent de supervision soit instauré afin de s'assurer que les candidats possèdent les compétences nécessaires au poste d'agent de supervision au sein des conseils scolaires et à certains postes d'agent d'éducation au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce certificat serait émis temporairement ou sur une base permanente de la façon expliquée ci-après.

Recommandation 5.1 : Que ce certificat soit émis temporairement aux candidats qui ont les qualifications suivantes :

a) être titulaire d'un grade universitaire supérieur acceptable ou d'un diplôme jugé équivalent (en administration des affaires, le candidat doit être architecte, comptable général licencié (CGA), comptable licencié en management, comptable agréé ou ingénieur);

b) avoir trois ans d'expérience que le Conseil juge pertinente à un poste de leadership;

c) avoir réussi un examen approuvé par le Conseil et portant sur la Loi sur l'éducation de l'Ontario et sur les règlements pris en application de celle-ci;

d) détenir un brevet d'enseignement permanent ou avoir de l'expérience en enseignement que le Conseil juge équivalente (pour les candidats en éducation seulement);

e) avoir réussi un programme de formation avancée dans le cadre duquel les candidats doivent prouver qu'ils possèdent des aptitudes et des connaissances dans des domaines précis. Le Conseil sera responsable d'élaborer les grandes lignes des programmes, de les accréditer et de les revoir;

f) être à l'emploi d'un conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation comme agent de supervision.

Recommandation 5.2 : Que le certificat d'agent de supervision devienne permanent lorsque le candidat aura trois années d'expérience réussie à titre d'agent de supervision à l'emploi d'un conseil scolaire ontarien ou du ministère de l'Éducation (c.-à-d. après un stage de trois ans). Le Conseil serait responsable d'établir les grandes lignes de ces stages, d'en fixer les objectifs et d'établir des procédures d'évaluation.

Recommandation 6 : Que le Conseil et les conseils scolaires travaillent de concert à la création d'un programme de perfectionnement professionnel à l'intention des agents de supervision.

Recommandation 7 : Que les conseils scolaires et le ministère planifient à long terme la formation des leaders : projection des besoins en leaders, stratégies de recrutement, activités internes de perfectionnement professionnel (stages, affectations précises, etc.), activités externes de perfectionnement professionnel (échanges, affectations spéciales, congés d'études, détachements, etc.). Une telle planification devrait porter une attention particulière à la question de la présence des femmes et des groupes minoritaires aux postes de direction.

Recommandation 8 : Que la participation des agents de supervision au programme de formation avancée soit facultative et que les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation favorisent une telle participation.

Recommandation 9 : Que les fonctions des conseillers scolaires et des agents de supervision soient clarifiées et que des méthodes permettant d'apporter un meilleur soutien administratif aux agents de supervision soient examinées.

Recommandation 10 : Que le chef de service administratif soit responsable de l'appréciation du rendement, et que l'appréciation du rendement de ce dernier incombe au conseil scolaire employeur ou, dans le cas des directeurs au sein du ministère de l'Éducation, au sous-ministre.

Recommandation 11 : Que le contrat entre les agents de supervision ou les agents d'éducation d'une part et le conseil employeur ou le ministère d'autre part soit d'une durée de cinq ans et qu'il soit renouvelable. L'appréciation du rendement serait cumulative, et un rapport sur la formation et un rapport récapitulatif devraient être présentés au plus tard le 31 décembre de la cinquième année du contrat.

Recommandation 12 : Que l'exigence actuelle du brevet (certificat) au sein du ministère de l'Éducation soit révisée afin de déterminer à quels postes elle devrait s'appliquer.

Recommandation 13 : Que des stratégies de recrutement novatrices soient mises en place en vue d'attirer davantage de candidats aux postes d'agent de supervision au sein du ministère, et que l'on ait davantage recours aux détachements à court terme entre le ministère et les conseils.

Recommandation 14 : Que les fonctions des agents de supervision du ministère de l'Éducation soient révisées de façon à améliorer la communication entre les bureaux régionaux et l'édifice Mowat, à laisser une plus grande place à l'initiative et à réduire le temps consacré aux activités dont l'incidence est limitée.

Recommandation 15 : Que les exigences liées à la délivrance du brevet de directeur d'école soient révisées à la lumière des recommandations qui portent sur le certificat d'agent de supervision.

Recommandation 16 : Que le Conseil approuve la délivrance d'un certificat temporaire aux leaders venant de l'extérieur de la province qui respectent les critères suivants :

a) être titulaire d'un grade universitaire supérieur acceptable ou d'un diplôme équivalent;

b) avoir trois ans d'expérience que le Conseil juge pertinente à un poste de leadership;

c) avoir réussi un examen approuvé par le Conseil et portant sur la Loi sur l'éducation de l'Ontario et sur les règlements pris en application de celle-ci;

d) détenir un brevet d'enseignement permanent ou avoir de l'expérience en enseignement que le Conseil juge équivalente (pour les candidats en éducation seulement);

e) obtenir du conseil scolaire employeur qu'il évalue où le candidat se situe dans le cadre du programme de formation avancée eu égard aux champs de compétences visés et qu'il prévoit un programme correspondant de formation avancée en cours d'emploi dans les domaines qui nécessitent un perfectionnement plus poussé.

Recommandation 17 : Que les fonctions de l'agent de supervision décrites dans la Loi sur l'éducation soient examinées à la lumière des recommandations de la présente étude et que la loi soit modifiée de façon à refléter les véritables responsabilités des agents de supervision en Ontario.

Dans notre société moderne, les titulaires des postes de leadership au sein des systèmes de l'éducation ont une tâche difficile, imprévisible et souvent ingrate. Nos recommandations visent essentiellement à donner aux agents de supervision, qui occupent un poste important et complexe, la possibilité d'être plus efficaces, d'avoir une plus grande envergure et de retirer davantage de satisfaction de leur travail.

L'éducation est une fois de plus une priorité pour les instances politiques. La dernière fois que cela s'est produit, soit dans les années 1960, il fallait régler un problème d'expansion. Cette fois-ci, la qualité et l'excellence sont les mots d'ordre. Le leadership et la qualité de l'enseignement sont intimement liés. Nous croyons que si elles étaient mises en oeuvre, nos recommandations contribueraient grandement à la formation d'agents de supervision capables d'assurer le type de leadership dont le secteur de l'éducation aura besoin à partir des années 1990.

BIBLIOGRAPHIE

Abramson, P. (1975). The school business official. American School & University, 47(11), pp. 35-40.

Adkison, J.A. (1981). Women in school administration : A review of the research. Review of Educational Research, 51(1), pp. 311-343.

Allison, D.J. (1984). Synthesis and Reflection. Communication présentée au Way Ahead Symposium for Supervisory Officers. London, Ontario.

American Association of School Personnel Administrators. (1978). Standards for school personnel administration.

American Association of School Administrators, (1979). Evaluating the superintendent. Superintendent Career Development Series No. 6, (ED204842).

American Association of School Administrators. (1980). Roles and relationships : School Boards and Superintendents. (ED204841).

Anastasio, J.T. et D.D. Sage. (1982). Role Expectations for the Director of Special Education. Article non publié. (ED218859).

Anisef, P. (1981). Response to Brown. Interchange, 12(1), pp. 78-80.

Aplin, N.D. (avril 1984). The values guiding the operational practices of a suburban superintendent. Communication présentée à l'American Educational Research Association, New Orleans. (ED245307).

Auster, E. et W. J. McCordic. (1980). The supervisory officer in Ontario : A synthesis of the eight mini-studies of the research project, the supervisory officer, selection, training, certification, role, in-service and evaluation. Toronto : Association ontarienne des agents de l'administration scolaire.

Awender, M.A. (1985). The superintendent-school board relationship. Canadian Journal of Education, 10(2).

Bailey, G.D. (1982). Curriculum development in the rural school, (ED223373).

Bennis, W. et B. Nanus. (1985). Leaders : Strategies for taking charge. New York : Harper & Row.

Boich, J. et R.H. Farquhar (Éds) (Sous presse). The supervisory official in Canada. Toronto : Presses de l'IEPO.

Booth, R.R. et G.R. Glaub. (non daté). Planned appraisal of the superintendent. A performance-based program for school boards and superintendents. Article non publié.

B.C. School Trustees Association. (1981). Analysis of School Board Teaching and Working Conditions Policies.

Burch, B. G. et W. E. Danley, Sr. (1980). Supervisory role proficiency : A self-assessment. NASSP Bulletin, 64(433), pp. 91-97.

Caldwell, W. E. et T. S. Lehr. (avril 1981). The relationship between management bargaining teams and contract settlement conflict. (ED203495).

Carlin, E. M. et D. J. Brown. (1985). Careers and Issues : A survey of the superintendency. Vancouver, Université de la Colombie-Britannique.

Chand, K. (1983). The current trend of the job description of school superintendents in the United States. (ED239364).

Crow, J. L. (déc. 1985). The female educator at midlife. Phi Delta Kappan, pp. 281-284.

Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince : Effective schools research, policy and practice at the district level. Harvard Educational Review, 54(2).

Cylbertson, J. A. (1983). Leadership horizons in education. Education Administration Quarterly. Vol. 19(3), pp. 273-296.

Cunningham, L. L. et J. T. Hentges. (1982). The American school superintendency 1982 : A summary report. Arlington : American Association of School Administrators.

Davis, J. E. et D. J. Ducharme. (1981). Role review surveys : Principal and superintendent of schools. Co-operate Evaluation and Development of Systems. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (ONO2344).

Decker, V.A. (Éd.) (1979). Superintendents and community education. Role guide series no. 3, pp. 4-17. (ED173954).

Duea, J. et W. L. Bishop. (1980). PROBE examines time management, job priorities and stress among public school superintendents. Article non publié. (ED197420).

Duignan, P. (1980). Administration behaviour of school superintendents : A descriptive study. The Journal of Educational Administration, XVIII(1), pp. 5-26.

Duke, D. (1986). The aesthetics of leadership. Educational Administration Quarterly, 22(1), pp. 7-27.

Edson, S.K. (1980). Female aspirants in public school administration : Why do they continue to aspire to principalships? Thése de doctorat non publiée. University of Oregon, Seattle.

Erickson, H. L. (déc. 1985). Conflict and the female principal. Phi Delta Kappan, pp. 288-291.

Estler, S.E. (1975). Women as leaders in public education. Signs, 1, pp. 363-385.

Evansville-Vanderburgh School Corporation, Indiana. (1978). Administrative management job descriptions.

Fleming, T. (1986). From provincial to local control : school inspectors, superintendents, and the changing character of school leadership in British Columbia. Article non publié. Université de la Colombie-Britannique.

Freeman, G. (1980). Team building for supervisory support. Educational Leadership, 37(4), pp. 356-358.

Friesen, D. et C.S. Bumbarger. (1970). Board administrator relationships. Report of the Twelfth Annual Banff Regional Conference for School Administrators. Edmonton, Université de l'Alberta, Faculté de l'Éducation.

Friesen, D. et P. Duignan. (1980). How superintendents spend their working time. The Canadian Administrator, XIX(5), pp. 1-5.

Fuerst, M. et James Waters. (1977). The supervisory officer : A review of the literature regarding role and professional development. Toronto : Direction du perfectionnement professionnel, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Fullan, M., S. Anderson et E. Newton. (1986). Support systems for implementing curriculum in school boards. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Gerardi, R. (1983). Superintendents : Movers or stayers, Journal of Educational Administrators, XXI(2).

Gilbert, V.K., A.J. Biemiller, J.W. Fair et G.A. Noble. (1977). Perceptions of educational leadership. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Goodstein, L. et J. Pfeiffer. (Éds) (1983). The 1983 Annual for Facilitators, Trainers, and Consultants. San Diego, California : University Associates, pp. 115-123.

Gouvernement de l'Ontario. (1974). Loi sur l'éducation. Toronto : l'Imprimeur de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1986). Règlements accompagnant la Loi sur l'éducation. Toronto : l'Imprimeur de la Reine.

Greenfield, T.B., J.H. House, E.S. Hickcox et B.H. Buchanan. (1969). Developing school systems. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Greenfield, T.B. (1985). Putting meaning back into theory : The search for lost values and the disappeared individual. Communication présentée à la Conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Montréal, Québec.

Greenfield, W.D. (1983). Career dynamics of educators : Research and policy issues. Education Administration Quarterly, XIX(2).

Griffin, R.A. (1981). Power and Persuasion : The Superintendent's Role in Designing Therapeutic Education for L/LD Children. Journal of Learning Disabilities, 14(3), pp. 150-152.

Gross, N. et R.E. Herriott. (1965). Staff leadership in public schools. New York : John Wiley & Sons.

Halverson, D. E. (1981). Role and relationship grid : Board/superintendent. (ED234471).

Herman, J.J. et R. Kaufman. (1983). Organizational success and the planning role(s) and perspectives of a superintendent. Performance & Instruction Journal, 22(8), pp. 16-20.

Hess, F. (1983). Evolution in practice. Education Administration Quarterly, XIX(3), pp. 223-248.

Hickcox, E.S. et D.J. Ducharme. (1972). Administrative staffing patterns in Ontario school districts. The Alberta Journal of Educational Research, 18(2), pp. 100-110.

Hickcox, E.S., D.J. Ducharme, D.W. Ryan et H.D. Joyce. (1973). The shape of the central officer : A study of administrative staffing in Ontario. Article non publié.

Hill, F.W. (1982). The school business administrator. Bulletin no. 21, troisième édition. pp. 6-51, (ED231023).

Hodgkinson, C. (1983). The philosophy of leadership. Oxford : Basil Blackwell.

Hoover, C. et J. Slezak. (1978). The board and superintendents defined their respective responsibilities -- and their schools are better for it. The American School Board Journal, 165(5).

Hopkins,W.H.(1980). The perceptions of selected Texas public school superintendents toward the position of assistant superintendent of instruction. (ED202104).

Hopkirk, G.(1985). Administrators and moral voices : Some questions for reflection. The Yellow Papers, 5(1).

Innes-Brown, M. (1985). Thoughts on the neglected influence of morality in guiding the development of organizational theory in the study of educational administration. The Yellow Papers, 5(1).

Isherwood, G. (1984). The CEO speaks. Education Canada, 24(1), pp. 16-27.

Johnson, K.D. (1986). Whither the supervisory officer's certificate examination? Ontario Journal of Educational Administration, 1(3).

Kanner, L.T. (1977). The changing role of administration. NASSP Bulletin, 61(408), pp. 34-40.

Kanter, R. M. (1977). Men and women of the corporation. New York : Basic Books Inc.

Kauffman, S. D. (avril 1981). What should your board expect from its professional staff? (ED207143).

Krajewski, R. (1980). Believe it or not : Here's how a superintendent spends his day. American School Board Journal, 167(5), pp. 25-26.

Lagroix, E.J. (1977). The school board official. Toronto : mémoire non publiée.

Lanier, J. E. et J. W. Little. (1986). Research on teacher education. Dans M.C. Wittrock (Éd.) Handbook of Research on Teaching (3e éd.), pp. 527-569. New York : Macmillan.

Larson, L. (1981). The nature of a school superintendent's work. Final Technical Report, pp. 5-88, (ED210782).

Lawton, S.B., E.S. Hickcox, K.A. Leithwood et D.F. Musella. (1986). Development and use of performance appraisal of certificated education staff in Ontario school boards : Vol. 1 : Professionalism in school series. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Leithwood, K. A. (février 1987). School system policies for effective school administrators. Article rédigé pour la conférence intitulée Organizational Policy for School Improvement, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Toronto.

Leithwood, K. A. et D. J. Montgomery. (1986). Improving principal effectiveness : The principal profile. Toronto : Presses de l'IEPO.

Leithwood, K.A. et M. Stager.(avril 1986). Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals. Communication présentée au Congrès annuel de l'American Educational Research Association. San Francisco.

Leavitt, H. (1986). Corporate pathfinders. Homewood, Illinois : Dow Jones and Irwin.

Linn, C.E. et J.W. Hall. (1986). A comparison of the career paths of United States female and male superintendents. Communication présentée à la réunion de juin de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Winnipeg, Manitoba.

Lynman, K.D. et J.J. Speizer. (1980). Advancing in school administration : A pilot project for women. Harvard Educational Review, 50(1), pp. 25-35.

Lyons, J.E. (1984). A study of career patterns to the secondary principalship and the superintendency. The Clearing House, 58(1), pp. 42-45.

Macpherson, R. J. S. (1984). On being and becoming an educational administrator. Education Administration Quarterly, 20(4), pp. 58-75.

Macpherson, R. J. S. (1985). Some problems encountered in "boswelling" elite educational administrators. The Canadian Administrator, 24(4), pp. 1-5.

March, J. G. (1974). Analytical skills and the university training of education administrators. Journal of Educational Administration, XII(1).

McBroom, P. A. (1986). The third sex : The new professional woman. New York : William Morrow & Co.

McCarthy, J.M. (1983). Training school administrators : Registration report to the Massachusetts Board of Education. Book I : Supervisor/Director Program. pp. 28-63, (ED239365).

McCordic, W.J. (1984). The supervision of public education in Ontario : A personal perspective. Toronto : Ontario Association of Education Administration Officials.

McDade, T. et J. M. Drake. (1982). Career path models for women superintendents. Journal of Educational Research, pp. 210-215.

McGee, M. (1979). Women college and university presidents : Their personal and professional characteristics, career development patterns, and opinion about their roles. Dans M. C. Berry (Éd.) Women in Educational Administration : A Book of Readings. Washington, D.C. The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

McIntire, R.G. et M.J. Wong. (1983). QIE coordinators quality assurance program, pp. 8-13, (ED240745).

McLeod, G.T. (1980). Keeping worms in a can : Crowded hours in the solitary watch of a board of education executive. Programme d'octrois spéciaux pour la recherche du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Article non publié.

McLeod, G.T. (1984). The work of school board chief executive officers. Canadian Journal of Education, 9(2).

Miklos, E. (1965). Report of the 1965 Banff Regional Conference of School Administrators. Edmonton : Université de l'Alberta, Faculté de l'Éducation.

Miklos, E. (1968). The administrative process. Dans D. A. McKay (Éd.) The Principal as Administrator. Edmonton : The Policy Committee, Leadership Course for Principals.

Miklos, E. (1983). Alternative images of the administrator. Education Administration Quarterly. 19(3), pp. 153-178.

Miklos, E. et D. Chapman. (1986). Reflections on educating educational administrators. Communication présentée au Symposium on International Perspectives on Administrator Preparation. Congrès annuel de l'American Educational Research Association. San Francisco.

Miles, M.B. et H.M. Huberman. (1984). Qualitative data analysis. Beverly Hills, California : Sage.

Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work. New York : Harper and Row.

Mintzberg, H. (1978). Ten years later : Some personal reflections on management and methodology. Mimeograph.

Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. Journal of Management Studies, 22(2).

Morris, J.R. (1979). Job(s) of the superintendency. Educational Research Quarterly, 4(4), pp. 11-24.

Musella, D. et S. Lawton. (1986). Selection and promotion procedures in Ontario school boards. Professionalism in schools series. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Musella, D. et K. Leithwood. (1987). The influence of chief education officers on school effectiveness. Communication présentée lors de la conférence des chefs de la direction du Congrès annuel de l'AOAAS. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Toronto.

Ontario Association of School Business Officials. (1984). Report of the work group on the training and certification of senior school business officials. Article non publié.

Ontario. Ministère de l'Education de l'Ontario. (1978). Board administrative structures and relationships. Provincial Review Reports, 2(3). (ONO3195).

Ontario. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1984). La voie à suivre : formation et certification des directeurs d'école et des agents de supervision en Ontario, Toronto.

Partlow, H. R., J. A. Turner et A. Cummins. (1980). The supervisory officer in Ontario. Toronto : Ministère de l'Éducation.

Patterson, J., S. Purkey et J. Parker. (1986). Productive school systems for a non-rational world. Alexandria, Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.

Patterson, W. N. (avril 1975). A day in the life of Berkeley superintendent Dick Foster : An event analysis. (ED102705).

Peters, T. et R. Waterman. (1983). Le prix de l'excellence. Paris : InterEditions.

Pfiffner, V. T. (1979). Composite profile of a top-level California community woman administrator. Dans M. C. Berry (Éd.), Women in Educational Administration : A Book of Readings, 87-89. Washington, D.C. : The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Pitner, N.J. (1979). ...so go the days of their lives. A descriptive study of the superintendency. OSSC Bulletin, (ED165299).

Pitner, N. J. et R. T. Ogawa. (1981). Organizational leadership : The case of the school superintendent. Educational Administration Quarterly, 17(2), pp. 45-65.

Porat, A. G. (1985). The woman in the principal's chair in Canada. Phi Delta Kappan, pp. 297-301.

Powell, A. G. (1976). University schools of education in the twentieth century. Peabody Journal of Education, 54(1), pp. 3-20.

Ritchie, T.J. (1985). Values and the administrative role. The Yellow Papers, 5(1).

Sackney, L. (1984). Pressure groups and the practising administrator. The Canadian Administrator, XXIII(8).

Salley, C. (1979). Superintendents' job priorities. Administrator's Notebook, XXVIII(1).

Scheffler, I. (1984). On the education of policymakers. Harvard Educational Review, 54(2).

School District No. 33, Chilliwack, B.C. (1983). Evaluation : Superintendent of Schools.

Sweezey, W. (1982). The superintendent and the board -- as I see it. The Canadian School Executive, 2(2), pp. 6-7.

Tagg, G.J. (1983). The big fish in the small pond. The Canadian School Executive, 2(8), pp. 2-4.

Thayer, A.N. (1980). A digest of ideas for implementing the management team : Or, how we all have our say if not always our way. (ED239372).

Thomas, R. F. (1982). Formation et certification des directeurs d'école et des agents de supervision en Ontario : perspectives d'avenir. Bulletin de recherche et d'évaluation. 3(4).

Unit One School Board, P.E.I. (1978). Statement of policy, supervision and evaluation of administrative personnel.

VanderBurgh, W. C. (1967). Inspectors : A history of their qualifications, examinations, appointments and duties. Article non publié rédigé par le personnel du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Watson, N. et M. Fullan. (mai 1986). The role of women as supervisory officers : A review of the literature. Article présenté à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Winnipeg.

Whitworth, J.E. et R.V. Hatley. (1979). A comparative analysis of administrative role expectations by regular and special education personnel. Rapport final. (ED193810).

Williams, T.R. (1986). Educational policy making in Canada : Impacts of the 1980's Recession. Article non publié.

Willis, H. L. (1982). Superintendent survival : The threats. Challenge in Educational Administration, 21(2), pp. 10-16.

Willower, D. J. et H. W. Fraser. (1979). School superintendents on their work. Administrator's Notebook.

Wolman, C. et H. Frank. (1975). The solo woman in a professional peer group. American Journal of Orthopsychiatry, 45, pp. 164-171.

Woo, L.C. (1985). Women administrators : Profiles of success. Phi Delta Kappan, pp. 285-288.

Ziegler, H. (1983). The political power of professionalism, (ED242051).

Annexe A

Grandes lignes de l'étude

LE POSTE D'AGENT DE SUPERVISION EN ONTARIO : ATTENTES, RÉALITÉS ET PERSPECTIVES D'AVENIR

"Rôle des institutions et des organisations au chapitre de la préparation des agents de supervision, de la délivrance du brevet et du maintien des aptitudes professionnelles"

Trouver réponse aux questions suivantes :

1. Le système actuel de préparation, de délivrance du brevet et de maintien des aptitudes professionnelles aide-t-il les agents de supervision à assumer leur rôle?

2. Quels changements devrait-on apporter au système actuel de préparation, de délivrance du brevet et de maintien des aptitudes professionnelles des agents de supervision?

3. Quels rôles jouent les institutions et les organisations existantes dans le système actuel de préparation, de délivrance du brevet et de maintien des aptitudes professionnelles des agents de supervision? Quels rôles devraient-elles jouer? Quels rôles sont-elles prêtes à jouer?

4. Si le système actuel de préparation, de délivrance du brevet et de maintien des aptitudes professionnelles des agents de supervision devait être réformé, y aurait-il de la place ou un besoin pour de nouvelles institutions ou organisations? Y aurait-il par exemple de la place pour un organisme professionnel autonome chargé d'activités comme la délivrance du brevet d'agent de supervision?

5. Si le système actuel devait être réformé, comment devraient s'articuler les institutions et les organisations qui en seraient responsables?

6. Comment les institutions et les organisations existantes devraient-elles se préparer pour être en mesure de

"Formation et perfectionnement professionnel des agents de supervision"

Trouver réponse aux questions suivantes :

1. Quelles fonctions devraient être associées aux divers modèles normatifs élaborés dans le cadre de l'étude parallèle menée par l'Université Queen?

2. Quels intrants faudrait-il fournir aux divers types d'agents de supervision? Dans quels contextes devraient-ils pouvoir travailler? Quelles méthodes devraient-ils maîtriser? Quels résultats devraient-ils être en mesure de produire?

3. Que devraient apprendre tous les candidats au brevet d'agent de supervision avant que le brevet ne leur soit délivré?

4. Que devraient apprendre les candidats aux divers postes d'agent de supervision avant d'entrer en fonction?

5. Que devraient apprendre tous les types d'agents de supervision après leur entrée en fonction?

6. Quelles seraient les méthodes les plus efficaces pour acquérir les compétences appropriées avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi? Quels seraient les avantages et les inconvénients de chacune de ces méthodes?

7. Comment pourrait-on évaluer les divers types d'apprentissage des agents de supervision? Quels seraient les avantages et les inconvénients de

"Fonctions des agents de supervision au chapitre de la législation, de la réglementation et des politiques"

Trouver réponse aux questions suivantes :

1. Quelles sont les fonctions auxquelles contribuent les agents de supervision au sein des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation de l'Ontario?

2. Les agents de supervision pourraient-ils contribuer à d'autres fonctions au sein des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation de l'Ontario?

3. Dans le cadre des fonctions qui sont actuellement dévolues aux agents de supervision de l'Ontario, quels rôles doivent-ils jouer? Quels rôles seraient-ils appelés à jouer s'ils devaient contribuer à d'autres fonctions?

4. Dans l'exercice de leurs fonctions, quelles responsabilités incombent actuellement aux agents de supervision et de quels pouvoirs disposent-ils?

5. Quelles autres responsabilités pourrait-on confier aux agents de supervision? Quels autres pouvoirs devrait-on leur donner?

jouer un rôle approprié advenant la réforme du système actuel de formation des agents de supervision et de délivrance du brevet?

chacune de ces méthodes d'évaluation?

6. Est-il possible d'élaborer des modèles normatifs appropriés aux fonctions des divers types d'agents de supervision?

7. Dans l'affirmative, quelles responsabilités et quels pouvoirs seraient les plus appropriés à chaque modèle?

8. Quels changements le ministère devrait-il songer à apporter aux responsabilités et aux pouvoirs statutaires des agents de supervision?

9. Si les changements proposés à la question précédente étaient mis en oeuvre, quelles parties de la loi et des règlements devrait-on modifier?

10. Quel conseil devrait-on donner aux conseils scolaires relativement à leurs politiques?

Annexe B

Questionnaires d'entrevue (pour les agents de supervision, les présidents de conseil et les directeurs d'école)

Questionnaire d'entrevue pour les agents de supervision

A. Introduction. Expliquez au répondant l'objet de l'étude et la méthode utilisée. Répondez à ses questions.
Précisez qu'il s'agit d'une étude du ministère cautionnée par l'Association ontarienne des agents de l'administration scolaire; que les conseils ont été choisis au hasard; et que l'étude porte sur les fonctions des agents de supervision au sein du ministère. L'entrevue portera sur les fonctions particulières du répondant ainsi que sur le rôle des agents en général (observations et suggestions).

B. Description de la fonction et du rôle actuels : questions de recherche I et II. Commencez par un survol de la première section du questionnaire préalable à l'entrevue afin de confirmer les antécédents du répondant. Expliquez au répondant que nous avons analysé sa description d'emploi, s'il y a lieu, et que nous voulons maintenant savoir comment elle se traduit dans la réalité. Les premières questions font toutes référence au travail du répondant au cours des deux derniers mois.

1. Dans la première série de questions, j'aimerais savoir ce que vous considérez être les aspects les plus importants de votre travail. Réfléchissez à votre travail quotidien au cours des deux derniers mois et dites-moi quelles ont été vos tâches les plus importantes. Commencez par la plus importante et mentionnez-en 3 ou 4.

2. Pendant l'année en cours, à laquelle de ces responsabilités avez-vous consacré le plus de temps? Pouvez-vous expliquer (comment et pourquoi)? En règle générale, combien d'heures travaillez-vous par semaine? (À quelle heure commence-t-il et finit-il, nombre de réunions en soirée par semaine.)

3. Dans l'exercice de vos fonctions, quel est votre pouvoir discrétionnaire?

4. Pour la plupart des agents de supervision, l'interaction est une caractéristique importante du travail. Pouvez-vous préciser avec qui vous êtes en rapport et pourquoi? Ces interactions sont-elles importantes pour bien vous acquitter de vos responsabilités?

5. En vous reportant encore une fois aux deux derniers mois, quelles personnes ou quels groupes ont le plus influé sur votre emploi du temps?

6. Qu'attend-on de vous? Ces attentes sont-elles réalistes?

7. Vous avez affaire à de nombreux groupes dans l'exercice de vos fonctions. Certaines de ces relations sont-elles particulièrement difficiles? Pourquoi?

8. En pensant aux deux derniers mois et en tenant compte de vos responsabilités et de votre contribution à longue échéance, quelles aptitudes jugez-vous essentielles à l'exercice de vos fonctions? (En d'autres termes, que devez-vous réellement être en mesure de faire?)

C. Cheminement professionnel : questions de recherche III et VI.

. Reportez-vous encore au questionnaire, mais plus en détail cette fois, afin de confirmer les antécédents du répondant, son expérience et son cheminement.

1. Lorsque vous avez répondu au questionnaire, vous avez mentionné les activités de perfectionnement professionnel que vous avez trouvé utiles. Pouvez-vous préciser en quoi elles vous ont été si utiles?

2. Pourquoi croyez-vous avoir obtenu ce poste? (Quels avantages aviez-vous à offrir par rapport aux autres candidats?)

3. Cette question porte sur la relation entre la formation et l'expérience acquises et sur les exigences de votre poste. Sur quels aspects de votre formation repose le plus votre réussite? Quels aspects de votre expérience semblent les plus pertinents?

4. Lorsque vous êtes entré en fonction, y avait-il certains aspects de votre travail auxquels votre formation et votre expérience ne vous avaient pas préparé? (En d'autres termes, y avait-il un écart entre votre préparation et les exigences de votre poste?)

5. À cette étape de votre carrière, quelles activités de perfectionnement professionnel vous seraient utiles?

D. Interaction avec les conseils (y compris la définition des fonctions, les politiques et les méthodes influant sur le travail des agents de supervision). Question de recherche IV.

1. Je connais un peu la structure organisationnelle de votre conseil. (Donnez-en un bref aperçu.) De quelle façon la structure organisationnelle, les normes et les méthodes du conseil contribuent-elles ou nuisent-elles à votre travail?

2. Quelle serait l'incidence de l'abolition de votre poste sur le système d'éducation?

E. Sources de satisfaction et de frustration : question de recherche V.

1. Reportez-vous aux derniers mois. Quels sont les deux ou trois aspects de votre travail qui vous ont apporté le plus de satisfaction?
Pouvez-vous expliquer pourquoi et en quoi ces aspects étaient satisfaisants?

2. Quels sont les deux ou trois aspects de votre travail qui vous ont apporté le moins de satisfaction ou le plus de frustration au cours de cette même période?
Pouvez-vous expliquer pourquoi et en quoi ces aspects étaient frustrants?

3. Savez-vous dans quelle mesure vous vous acquittez efficacement de vos fonctions? Dans l'affirmative, qu'est-ce qui vous l'indique?

4. Quelles caractéristiques de votre travail voudriez-vous voir changer? (Précisez-en une ou deux.) De tels changements sont-ils réalisables? (En d'autres termes, que faudrait-il faire pour que ces changements se produisent?)

5. Quels sont les compensations de votre travail, qu'est-ce qui vous permet de continuer? Quels en sont les coûts?

   Selon vous, y a-t-il plus de compensations que de coûts, ou vice versa? (Vous leur demandez en fait de porter un jugement sur les compensations et les coûts de leur travail.)

F. Suggestions relatives à la sélection des agents de supervision, au perfectionnement professionnel et à la délivrance du brevet : question de recherche VII.

1. Selon vous, comment pourrait-on améliorer le processus de sélection actuel (en vue de l'attribution du brevet d'agent de supervision)?

   . Comment pourrait-on améliorer le processus de sélection des agents de supervision au sein de votre conseil?

   . Le travail d'agent de supervision est-il considéré intéressant? Réussit-on à attirer les meilleurs candidats?

2. Selon vous, est-il nécessaire que les agents de supervision soient titulaires d'un brevet délivré par la province? Dans la négative, pouvez-vous suggérer d'autres méthodes d'accréditation? Quel organisme devrait être responsable d'une telle accréditation?

3. Êtes-vous d'avis que le cheminement professionnel des agents de supervision en administration des affaires peut les amener à acquérir les qualifications nécessaires pour occuper le poste de directeur de l'éducation?

G. Résumé : question de recherche III

1. Vous nous avez parlé de votre carrière et du poste que vous occupez présentement. Que vous réserve l'avenir?

2. Anticipez-vous des changements importants dans la définition du rôle des agents de supervision?

3. Croyez-vous que la proportion de femmes augmentera de façon importante parmi les agents de supervision? Au sein de l'administration scolaire?

4. Avez-vous d'autres commentaires? Voulez-vous discuter de sujets que nous n'avons pas abordés et que vous considérez importants?

Expliquez au répondant que nous désirons que tous les agents de supervision remplissent le questionnaire sur le stress d'ici une journée ou deux. Nous aimerions que le répondant nous le fasse parvenir dans l'enveloppe affranchie et préadressée jointe au questionnaire.

20/12/85

Entrevue avec les présidents de conseil

Présentez l'étude et répondez aux questions. Tentez de savoir depuis combien d'années le répondant est conseiller scolaire et depuis combien de temps il occupe le poste de président.

1. Pouvez-vous me décrire les caractéristiques de votre collectivité qui ont des répercussions sur le système scolaire? De quelle façon ces caractéristiques influent-elles sur le système?

2. Quelles sont les principales responsabilités du directeur de l'éducation? (Reportez-vous au deux ou trois derniers mois.)

3. Quelles aptitudes doit absolument posséder le directeur de l'éducation pour bien s'acquitter de ses tâches au sein de votre conseil scolaire?

4. Selon vous, quel rôle doit jouer le directeur de l'éducation par rapport aux conseillers scolaires?
   Possibilités : servir de lien avec le personnel et les écoles;
   veiller à la mise en oeuvre des décisions de principe du conseil;
   s'occuper des relations publiques pour le conseil;
   autres?

   Comment les conseillers communiquent-ils avec le directeur de l'éducation?
   réunions régulières;
   au besoin;
   autres?

5. Du point de vue des conseillers, qu'attendez-vous des agents de supervision? (N'essayez pas d'être systématique, de prendre note des réponses une par une.)

   Y a-t-il des lignes directrices qui régissent les relations et les communications entre les conseillers scolaires et les agents de supervision?

6. Le conseil scolaire a-t-il engagé un directeur de l'éducation depuis que vous êtes conseiller? Dans l'affirmative, pouvez-vous décrire le processus de sélection?

   - Comment avez-vous trouvé les candidats? Avez-vous cherché à l'extérieur du conseil?

   - Avez-vous fait du recrutement informel en plus de la publicité officielle?

   - Aviez-vous formulé des critères de sélection? Comment ont-ils été élaborés?

   - Avez-vous des suggestions en vue d'améliorer ce processus de sélection?

7. Êtes-vous d'avis que le cheminement professionnel des agents de supervision en administration des affaires peut les amener à acquérir les qualifications nécessaires pour occuper le poste de directeur de l'éducation? Expliquez.

8. Avez-vous d'autres commentaires ou observations? Voulez-vous discuter de sujets que nous n'avons pas abordés et que vous considérez importants?

Entrevue avec les directeurs d'école

Introduction, explication de l'étude et des raisons qui nous incitent à interviewer d'autres intervenants que les agents de supervision, etc. Commencez par expliquer qu'il y a trois types d'agents de supervision : le directeur de l'éducation, l'agent de supervision du bureau central et l'agent de supervision du secteur ou du conseil scolaire. Demandez au directeur d'école de tenir compte de cette distinction dans ses réponses.

1. En tant que directeur d'école, faites-vous affaire avec le directeur de l'éducation, des agents du bureau central ou des agents de secteur? Pouvez-vous décrire l'objet et la nature de ces relations?

2. Quelles sont, selon vous, les principales responsabilités du directeur de l'éducation, de l'agent du bureau central, de l'agent de secteur?

3. Quels changements devrait-on apporter aux rôles de chacun? Que faudrait-il faire pour que ces changements se produisent?

4. Vous arrive-t-il de rencontrer le directeur de l'éducation, des agents du bureau central ou des agents de secteur à l'école? Souvent? Quel est l'objet de leur visite?

5. Comment les agents de supervision contribuent-ils à votre travail? Leur arrive-t-il de vous nuire? Comment? Ont-ils des activités qui ne conviennent pas à votre façon de travailler? Expliquez.

6. Quelles sont les compétences d'un agent de supervision efficace? En d'autres termes, quelles aptitudes doit posséder un agent de supervision pour faire son travail de façon efficace?

7. D'après vous, quelle devrait être la formation d'un agent de supervision? Votre conseil offre-t-il des cours de formation structurés aux candidats au poste d'agent de supervision?

8. Selon vous quelle expérience professionnelle devrait absolument avoir les agents de supervision?

9. Croyez-vous que les agents de supervision devraient être titulaires d'un brevet délivré par la province? Pouvez-vous suggérer d'autres méthodes d'accréditation? Qui devrait en être responsable?

10. Quels sont les critères de sélection des agents de supervision qu'appliquent votre conseil? Ces critères sont-ils rendus publics? Quels changements, s'il y a lieu, devrait-on apporter aux critères de sélection?

11. Votre conseil fait-il des efforts particuliers afin d'accroître la présence féminine parmi les agents de supervision? Dans l'affirmative, comment procédez-vous? Ces efforts produisent-ils des résultats?

12. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions? Voulez-vous discuter de sujets que nous n'avons pas abordés et que vous considérez importants?

Annexe C

Questionnaires (questionnaire préalable à l'entrevue et questionnaire sur le stress au travail)

Questionnaire préalable à l'entrevue

Nom : _____
Conseil : _____

1. Poste actuel :

2. Depuis quand occupez-vous ce poste (y compris l'année en cours)? _____ années

3. Étiez-vous à l'emploi du conseil lorsque vous avez été nommé à ce poste? _____

4. Avant d'occuper votre poste actuel, combien de temps avez-vous occupé chacun des postes suivants?

	Nombre d'années	Conseil
Enseignant	_____	_____
Directeur adjoint	_____	_____
Directeur d'école	_____	_____
Conseiller/coordinateur	_____	_____
Autres postes d'agent de supervision (précisez)	_____	_____
Surintendant	_____	_____
Autre	_____	_____

5. Avez-vous acquis votre expérience scolaire principalement

à l'élémentaire _____

au secondaire _____

6. Études : Veuillez dresser la liste des grades dont vous êtes titulaire et des établissements où vous les avez obtenus :

Grade	Domaine de spécialisation	Établissement	Année

7. Autres compétences professionnelles (certificats, diplômes, etc.)

_____

_____

8. Avez-vous de l'expérience en dehors du secteur de l'éducation? _____

Dans l'affirmative, dans quel domaine?	Nombre d'années
Entreprise	
Secteur public	
Commerce	
Autre (précisez)	

9. Quelles activités de perfectionnement professionnel vous ont été les plus utiles au cours des deux ou trois dernières années?

Activité	Organisme	Forme (atelier, séminaire, etc.)

Précisez brièvement en quoi elles vous ont été utiles : _____

_____

_____

10. Quelle formation professionnelle devraient avoir les candidats au poste d'agent de supervision?

Type de formation	Essentielle	Souhaitable	Inutile
Formation en enseignement			
Formation en gestion ou en administration des affaires			

Formation de directeur d'école	_____	_____	_____
Formation spécialisée d'agent de supervision	_____	_____	_____
Études universitaires supérieures	_____	_____	_____

11. Quelle expérience professionnelle devraient avoir les candidats au poste d'agent de supervision?

Expérience	Essentielle	Souhaitable	Inutile
Enseignement	_____	_____	_____
Affaires	_____	_____	_____
Administration scolaire	_____	_____	_____
Ressources humaines (conseiller/coordinateur)	_____	_____	_____
Ministère de l'Éducation	_____	_____	_____
Autre (précisez)	_____	_____	_____

12. Renseignements personnels :

Âge : _____

État matrimonial : _____

Nombre d'enfants : _____

L'Organizational Role Stress Scale d'Udai Pareek[1] a pour but d'évaluer les perceptions des rôles organisationnels, d'identifier pour chaque répondant le niveau global de stress découlant du travail au sein de l'organisation, d'indiquer les résultats de dix domaines de stress de rôle organisationnel.

À cinquante énoncés au sujet de son rôle professionnel, on demande au répondant d'indiquer dans quelle mesure chacune était vraie : très souvent, fréquemment, quelquefois, rarement ou presque jamais. Les énoncés touchent au domaine de rôle, aux responsabilités, au rapport entre le travail, la famille et la vie sociale, au conflit ou à l'ambiguïté du rôle et à la charge de travail.

La réponse à chaque question contribue aux résultats d'un des dix sous-tests dont chacun représente une composante du résultat total de stress professionnel. Les sous-tests sont :

- la distanciation des rôles
- le sentiment d'immobilisme
- les attentes inconciliables
- l'érosion des responsabilités
- la charge de travail excessive
- l'isolement
- le sentiment d'incompétence
- l'incompatibilité avec les valeurs personnelles
- les responsabilités ambiguës

[1] Pareek, Udai. (1983) Organizational Role Stress. Dans Goodstein, L. et J. Pfeiffer (Éds). The 1983 Annual for Facilitators, Trainers, and Consultants. San Diego, California: University Associates; pp. 115-123.

Annexe D

Renseignements à l'intention des conseils participants

Renseignements à l'intention des conseils participants

Présentation de la recherche

La recherche à laquelle vous participerez est effectuée pour le compte du ministère de l'Éducation par des équipes de l'Université Queen, de l'Université de Western Ontario et de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Il s'agit d'une étude importante, dans le cadre de laquelle les équipes de recherche mèneront de nombreuses interviews dans 26 conseils scolaires de la province. Nous avons choisi les conseils au hasard, mais en tenant compte de plusieurs facteurs de façon à assurer une juste représentation des conseils en milieux urbain et rural, des conseils d'écoles séparées et publiques, des conseils anglophones et francophones, des petits et des grands conseils et des conseils de toutes les régions.

La recherche portera sur le rôle des agents de supervision dans l'ensemble de la province et tentera de cerner les aptitudes qu'ils doivent absolument posséder pour s'acquitter de leurs fonctions. À partir des données recueillies auprès de nombreuses personnes bien informées, l'équipe de recherche formulera des recommandations relativement à la formation et à la sélection des agents de supervision de l'Ontario et à la délivrance du brevet d'agent de supervision.

Participation des conseils

- Le conseil devra désigner une personne-ressource qui coordonnera sa participation. L'équipe de recherche prendra par exemple avec cette personne les dispositions nécessaires pour les entrevues.
- L'équipe de recherche désire interviewer les personnes suivantes :
  - directeur de l'éducation;
  - agents de supervision du bureau central;
  - agents de supervision de secteur (normalement, environ 50 p. 100 de ces agents seront interviewés, mais des dispositions précises seront prises de concert avec chaque conseil);

- président du conseil scolaire;
- président de l'association des directeurs d'écoles secondaires;
- président de l'association des directeurs d'écoles élémentaires.

Les entrevues avec le directeur de l'éducation et les agents de supervision devraient durer environ 90 minutes; les autres entrevues devraient quant à elles durer environ 60 minutes. L'horaire des entrevues sera établi par l'équipe de recherche en collaboration avec le conseil.

. Il est possible que l'équipe de recherche demande des renseignements de base sur le conseil, par exemple les renseignements contenus dans son rapport annuel, ou des renseignements sur les comités permanents ou les groupes de travail du conseil. Ces demandes seront présentées par l'intermédiaire de la personne-ressource désignée par le conseil.

Dans le cadre de l'étape suivante de l'étude, l'équipe de recherche prévoit observer le travail des agents de supervision dans quelques conseils. Un membre de l'équipe de recherche suivra un agent de supervision pendant un ou deux jours, et ce, le plus discrètement possible. Cette étape sera planifiée de concert avec les conseils visés.

Toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Il ne sera fait mention d'aucun conseil dans les rapports de recherche finaux. Lorsque l'étude sera terminée, les membres de l'équipe de recherche se feront un plaisir de rencontrer les conseils participants intéressés afin de les informer des résultats.

Conclusion

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à notre demande de participation et nous nous permettons d'insister sur l'importance de cette recherche. Comme les recommandations qui découleront de cette étude influeront sur la sélection et sur la préparation des agents de supervision ainsi que sur la délivrance du brevet d'agent de supervision, il est essentiel qu'elles reposent sur des renseignements complets et précis.

Annexe E

Le rôle des femmes en tant qu'agentes de supervision : étude de la documentation existante

Le rôle des femmes en tant qu'agentes de supervision : étude de la documentation existante et répercussions futures

Nancy Watson
Michael Fullan
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Article présenté lors de la conférence de la SCEE
tenue à Winnipeg en juin 1986

VERSION PRÉLIMINAIRE : Il est interdit de citer des extraits du présent document sans avoir obtenu au préalable l'autorisation des auteurs.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Contexte de l'étude	1
3	Documentation des années 1970	3
4	Documentation des années 1980	9
5	Conclusion	14

1 Introduction

Le présent article est la première étape de l'élaboration d'un exposé plus approfondi sur le rôle que jouent les femmes en tant qu'agentes de supervision. Au cours de la prochaine année, nous continuerons à élargir les principaux thèmes qu'abordent les rapports de recherche antérieurs et à présenter certaines des découvertes que nous aurons nous-mêmes faites au cours d'une étude de grande envergure sur les agents de supervision, dans le cadre de laquelle nous interrogeons certaines des quelques femmes qui occupent un poste de supervision en Ontario.

Il nous faut également souligner qu'il importe de considérer les questions à l'étude sous une perspective temporelle (passé, présent, futur), car les explications valables en 1975 ne s'appliquent pas nécessairement en 1985. La présence des femmes dans les postes d'administration évolue rapidement, et nous devons étudier attentivement la situation afin d'en déterminer les tendances et la signification. À notre avis, les analyses et les stratégies qui conviendront le mieux aux années de 1985 à 1995 différeront totalement de celles de l'une ou l'autre des décennies précédentes.

2 Contexte de l'étude

Que ce soit dans les écoles ou à l'échelon des districts, les postes d'administrateur sont depuis toujours occupés par des hommes dans le système d'éducation. La question que se posent souvent les auteurs des divers rapports de recherche est la suivante : "Pourquoi les postes de cadre supérieur continuent-ils à être occupés par des hommes alors que la majorité des enseignants sont des femmes?" Des données recueillies en 1982 révèlent que, sur les 600 personnes employées en tant qu'agents de supervision en Ontario, seulement 25 étaient des femmes, soit 4,2 p. 100 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984). Quant aux postes de directeur d'école ou de directeur adjoint d'école, le réservoir où l'on puise habituellement les administrateurs des échelons supérieurs, ils sont occupés dans une proportion de 11,1 p. 100 par des femmes (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984). Aux États-Unis, la situation est similaire; des données récentes (Linn et Hall, 1986) indiquent en effet que les femmes y occupent entre un et deux pour cent des postes de supervision. Tandis que les femmes ont gagné du terrain dans des professions à prédominance masculine comme le droit, les affaires et la médecine, elles éprouvent encore de la difficulté à être promues à des postes d'administrateur

dans le domaine de l'éducation, une profession considérée comme "féminine"; c'est tout de même ironique. (Il convient d'apporter ici quelques éclaircissements sur la terminologie : Aux États-Unis et dans certaines régions du Canada, on emploie le terme "surintendant" pour désigner le chef de service administratif, alors qu'en Ontario, on l'appelle directeur de l'éducation. En Ontario, le titre d'"agent de supervision" désigne tous les postes supérieurs à l'échelon du directeur d'école, des postes que l'on appelle ailleurs "administrateurs hiérarchiques du bureau de district" ou "surintendants adjoints".)

Au cours des dix ou quinze dernières années, ces chiffres sont demeurés à peu près les mêmes malgré les efforts déployés pour modifier ces proportions. Les données canadiennes laissent même supposer une diminution de la proportion de femmes dans les rangs des administrateurs scolaires (Statistique Canada, 1984). Certains auteurs (Brown, 1981) ont tenté de déterminer ce qu'il en coûte financièrement au système d'éducation quand les éducatrices qualifiées ne sont pas présentes en nombre suffisant dans les rangs des gestionnaires; ils citent des données selon lesquelles les femmes qui entrent dans le domaine de l'éducation sont plus compétentes que les hommes. Ces tentatives ont cependant fait l'objet de certaines critiques (Anisef, 1981). Dans le présent article, nous nous pencherons principalement sur les postes d'administrateur qui se situent au-dessus de l'échelon du directeur d'école. Cependant, parce que si peu de documents portent précisément sur ces postes, nous mentionnerons également des travaux de recherche relatifs à la présence des femmes dans le rôle de directeur d'école ou dans l'administration du système d'éducation à quelque niveau que ce soit. Les questions étudiées sont souvent similaires, et c'est dans une grande proportion dans les rangs des directeurs d'école que sont choisis les candidats aux postes des échelons supérieurs.

Nous analysons ici les rapports de recherche touchant divers aspects du rôle des femmes dans l'administration du système d'éducation. Ces travaux, dans lesquels on note plusieurs orientations, diffèrent non seulement dans la façon dont ils abordent le problème, mais aussi dans la définition qu'ils en donnent.

La plupart de ces travaux cherchent à expliquer la sous-représentation des femmes, en s'attachant particulièrement à concevoir des stratégies de changement. Ils ne sont pas sans jugement de valeur : l'énoncé des chiffres sous-entend que le rôle actuel des femmes dans l'administration du système d'éducation n'est pas satisfaisant, que la proportion de femmes dans les rangs

des administrateurs devrait correspondre davantage au nombre de femmes enseignantes et qu'il importe de formuler des plans d'action qui entraîneront des changements. Les premières suggestions portaient sur les femmes elles-mêmes et visaient à les aider à atteindre les postes des échelons supérieurs, par exemple en élevant leur niveau d'aspiration, en les formant à diriger et en les amenant à établir des réseaux de communication (Berry, 1979; Biklen et Brannigan, 1980). Suivirent des suggestions visant à accorder aux femmes un soutien plus grand, entre autres grâce à des programmes d'action positive, soit à l'échelon local (Weintraub, 1984), soit par le biais de la législation (Abella, 1985; Weintraub, 1985). On a aussi proposé des transformations sociales relatives à l'organisation tant du travail que de la famille (Ferguson, 1984). La plupart de ces travaux, surtout les recherches théoriques récentes, sont fortement teintés de féminisme (Ferguson, 1984; Gilligan, 1982; Reynolds, 1985a).

On a souligné il y a six ans que :

> La présence des femmes dans l'administration du système d'éducation est demeuré faible pendant toute cette décennie où l'on était supposément plus sensible à la discrimination sexuelle et malgré les efforts déployés pour déclencher des réformes depuis longtemps attendues." (Lyman et Speizer, 1980, p. 25, traduction libre)

Six ans plus tard, on observe quelques succès isolés (Lyman et Speizer, 1980; Metzger, 1985), mais pas d'évolution généralisée. À quels facteurs peut-on attribuer la persistance de la domination masculine dans l'administration du système d'éducation? Les rapports de recherche qui traitent de cette question révèlent que les thèmes des années 1970 ne correspondent pas à ceux des années 1980.

3 Documentation des années 1970

On peut considérer que les travaux des années 1970 découlent de la tradition libérale, supposant une responsabilité individuelle et reposant sur des principes de justice. La plupart d'entre eux semblent supposer que, "une fois que l'on sait ce qui ne va pas, on peut régler le problème".

L'éducation sociale et les stéréotypes sexuels

Pendant toutes les années 1970, les chercheurs se sont efforcés d'expliquer le fait que les femmes ne réussissent pas à obtenir un poste administratif par l'éducation sociale et les stéréotypes sexuels, soit par ce qu'on a appelé le

modèle de la "place de la femme" (Estler, 1975). Dans des exposés tels que ceux qu'on trouve dans les ouvrages regroupant des articles de Berry (1979) et de Biklen et Brannigan (1980), on soutient que l'existence de stéréotypes sexuels et professionnels et l'éducation sociale dispensée aux hommes et aux femmes, laquelle entraîne l'acceptation de ces stéréotypes, expliquent la discrimination qui se pratique lors de l'embauchage d'un administrateur.

Les études des divers travaux de recherche sur les stéréotypes sexuels et l'éducation sociale en fonction du sexe combinent souvent ces concepts en une seule thèse qui expose les stéréotypes sexuels, indique de quelle manière l'éducation sociale amène les gens à les accepter et soutient que leur acceptation, en particulier par les hommes, explique la discrimination (Adkison, 1981; Estler, 1975). Dès leur enfance, on récompense chez les filles le comportement passif et conformiste, plutôt que l'assurance et l'indépendance; elles n'apprennent donc pas les comportements nécessaires pour bien remplir un poste de cadre au sein d'une grande organisation. Comme leur comportement est considéré comme ne convenant pas à l'organisation, les stéréotypes s'en trouvent renforcés et les organisations sont encore moins portées à donner de l'avancement aux femmes.

Comme Adkison (1981) le souligne dans son étude, il y a de très nombreuses preuves à l'appui de cette thèse selon laquelle les stéréotypes sexuels et l'éducation sociale en fonction du sexe réduisent à la fois la probabilité que les femmes sollicitent un poste de direction et celle qu'elles soient sélectionnées pour un tel emploi.

Les chercheurs posent comme principe que l'éducation sociale différente que les femmes reçoivent, laquelle leur inculque un comportement nourricier et la valeur du "vrai travail" effectué à la maison, ne les prépare pas à une carrière supposant une progression hiérarchique, par exemple la promotion du poste d'enseignant à celui de directeur d'école, puis à celui d'agent de supervision. Une telle thèse est appuyée par des recherches sur l'attitude des hommes et celle des femmes face à leur travail (Hennig et Jardin, 1977) et par des études (Berry, 1979) révélant que même les femmes hautement qualifiées ont des aspirations moins grandes que les hommes. (Il se peut bien sûr que ces femmes aient tout simplement évalué de façon réaliste leurs chances de succès.)

Après avoir établi que l'éducation sociale et les stéréotypes sexuels contribuent à la faible représentation des femmes dans les rangs des administrateurs, on a mis certaines stratégies d'intervention en oeuvre afin de modifier cette situation. On a encouragé les femmes à créer des "réseaux féminins", à viser des postes de responsabilité et à s'y préparer, à rechercher les possibilités d'accroître leurs compétences et de se mettre plus en vue. On semblait supposer qu'une fois que les femmes auraient changé, les statistiques suivraient la même tendance.

La plupart des travaux auxquels nous venons de faire allusion ont été réalisés pendant les années 1970. Une étude menée quelques années plus tard a donné lieu à des conclusions quelque peu différentes (Reich et LaFontaine, 1982). En ce qui concerne la poursuite d'une carrière par exemple, les enseignantes se sont révélées un peu moins motivées que leurs homologues masculins, mais pas de beaucoup; d'ailleurs, prises dans leur ensemble, ces données contrastent de manière frappante avec celles qui ont été recueillies au cours d'études précédentes (Reich et LaFontaine, 1982). Reich et LaFontaine concluent d'ailleurs :

> "Ce que l'on semble avoir documenté, c'est une étape de transition entre un ordre traditionnel et une société plus égalitaire. Bien que l'on dispose de peu de points de référence empiriques, nous avons observé un niveau d'aspiration plus élevé chez les femmes faisant l'objet de la présente étude (...)." (1982, p. 82, traduction libre)

On peut donc affirmer d'après certains indices qu'au moins en Ontario, les enseignantes sont en train de rejeter les attentes que la société a depuis toujours à l'égard des femmes. Ces auteurs n'indiquent pas cependant si la direction du système d'éducation évolue dans le même sens.

La discrimination

On peut aussi expliquer (puis corriger) le déséquilibre qui existe entre la proportion d'hommes et la proportion de femmes dans les rangs des administrateurs par le modèle de la discrimination; celui-ci peut être considéré comme une variante de l'approche fondée sur les stéréotypes sexuels et l'éducation sociale, car il révèle que les modes de formation et d'embauchage employés au sein des organisations encouragent la promotion des hommes plutôt que des femmes. Des études ont révélé que les administratrices ont enseigné beaucoup plus longtemps que leurs collègues masculins avant d'être promues (Lyman et Speizer, 1980).

Lorsqu'ils choisissent des candidats qui viendront se joindre à leur groupe, les administrateurs ont tendance à favoriser ceux qui leur ressemblent; les hommes sont donc susceptibles d'accorder une meilleure cote aux membres de leur propre sexe qu'aux femmes (Kanter, 1977). Le fait d'expliquer principalement par la discrimination la rareté des femmes en administration ne contredit pas nécessairement le modèle de la "place de la femme", en ce sens que les organisations donnent alors forme aux stéréotypes sexuels mentionnés plus tôt.

Le modèle de la discrimination a donné lieu à des stratégies légèrement différentes pour faire augmenter le nombre de femmes promues; il s'agissait surtout de formes officielles et officieuses de modifications législatives. On incitait les organisations à dispenser aux femmes des cours compensatoires de formation au commandement, et les programmes d'égalité des chances d'emploi (Abella, 1985) et d'action positive (Weintraub, 1984) étaient considérés comme des moyens d'assurer des possibilités d'avancement aux femmes.

Recherche organisationnelle

Un certain nombre de chercheurs soutiennent que les caractéristiques structurelles du pouvoir et la composition sociale des groupes de pairs expliquent le fait que les femmes soient absentes de rôles comme celui d'agent de supervision (Kanter, 1977; Wolman et Frank, 1975). Ces travaux constituent un prolongement du modèle de la discrimination, dont nous avons parlé plus haut; en effet, ils étudient plus attentivement la façon dont les organisations établissent une discrimination contre les femmes par le biais de leurs structures ainsi que des pratiques et procédures qui caractérisent leur fonctionnement.

Une grande partie de ces travaux ont été entrepris parce qu'on avait remarqué qu'un nombre important de femmes avaient rompu avec les stéréotypes sexuels, mais que leur carrière ne progressait toujours pas. Les femmes sollicitant un poste administratif montraient de l'assurance et de l'ambition et se faisaient une idée réaliste de la carrière d'administrateur (Edson, 1980) (cité par Adkison, 1981). Le niveau d'aspiration de ces femmes augmentait; pourtant, à la fin des années 1970, les femmes n'occupaient toujours que quelques-uns des postes d'administration au sein du système d'éducation. L'accroissement rapide du nombre de femmes cherchant à obtenir les qualifications nécessaires en faisant des études universitaires et la mise en oeuvre à la fois de politiques d'action positive et de lois antidiscriminatoires ne s'étaient pas traduits par des gains sur le plan professionnel.

En étudiant la culture des organisations, Kanter (1977) s'est penché sur le rôle que les femmes y jouent; pour ce faire, elle a établi lesquels des facteurs inhérents aux organisations déterminent les expériences et les réactions de leurs membres. Selon elle, les difficultés que les femmes éprouvent lorsqu'elles occupent un poste de cadre proviennent principalement de leur situation minoritaire; elle soutient également que les inégalités entre sexes décroîtront à mesure que les organisations augmenteront la proportion de femmes dans les rangs de leurs administrateurs. Elle a d'ailleurs illustré cette opinion en écrivant un livre humoristique intitulé A tale of "O": On being different in an organization (1980). Selon Kanter, lorsqu'une équipe d'administrateurs ne comprend qu'une femme ou deux, les hommes qui en font partie deviennent davantage conscients de leur comportement et ont alors tendance à accentuer les caractéristiques qui les différencient des femmes. Elle laisse par ailleurs entendre que, si l'on accepte des femmes au sein du groupe, ou s'attend à ce qu'elles respectent les règles du jeu de manière stricte, attendent que ce soit leur tour d'avoir une promotion plutôt que de prendre l'offensive et de rechercher de l'avancement, donnent un très bon rendement pour prouver que les femmes peuvent remplir ces fonctions, sans toutefois y exceller suffisamment pour exciter la jalousie (pp. 219 à 230).

Lorsqu'ils se sont penchés sur le comportement des étudiantes du 2^{e} ou du 3^{e} cycle appartenant à des groupes essentiellement masculins, Wolman et Frank (1975) ont eux aussi constaté qu'elles arrivaient difficilement à se faire accepter en tant que membres de leur groupe. Celles qui se servaient du fait qu'elles étaient visibles pour devenir des chefs se faisaient ignorer, tandis que les autres se retiraient de toute participation active.

Adkison (1981) résume des recherches révélant que les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'avoir reçu une orientation en vue des postes administratifs, d'avoir bénéficié de l'aide d'un guide et d'avoir eu des modèles à imiter. Des postes tels que ceux de directeur d'école élémentaire et de consultant en programmes, où se trouvent la plupart des femmes aspirant à un poste administratif, ne mettent pas les femmes en vue et ne leur donnent pas l'occasion d'entrer en interaction avec des supérieurs, ce qui est utile ou même nécessaire pour obtenir de l'avancement.

Kanter (1977) conclut que la structure des possibilités et du pouvoir et la composition sociale des groupes de pairs façonnent le comportement tant des hommes que des femmes au sein des organisations hiérarchiques. Elle souligne que, lorsque les possibilités sont limitées, les hommes autant que les femmes manifestent des comportements considérés comme des stéréotypes "féminins", par exemple le fait de restreindre ses aspirations ou de chercher de la satisfaction dans les relations interpersonnelles plutôt que dans l'exécution des tâches.

Antécédents historiques

Comme Reynolds (1985b) l'a déclaré, "nous devons nous demander non seulement pourquoi si peu de femmes sont devenues administratrices scolaires, mais aussi comment cette situation s'est produite"(p.46, traduction libre). Elle mentionne des travaux portant sur l'histoire de l'éducation, plus particulièrement sur la "féminisation de l'enseignement" (Prentice, 1983; Strober et Tyack, 1980). Strober et Tyack, par exemple, discutent du fait que la demande croissante d'enseignants est survenue au moment où les jeunes femmes devenaient plus instruites et où l'on n'avait moins besoin d'elles pour les tâches domestiques. On considérait alors l'enseignement comme une préparation idéale à la maternité, donc comme un emploi convenant parfaitement aux femmes. Cependant, comme on craignait de faire face à des problèmes de discipline, on investissait les directeurs d'école et les agents de supervision de sexe masculin de l'autorité finale (Strober et Tyack, 1980). Dans leur examen approfondi des recherches effectuées dans le domaine de la formation des enseignants, Lanier et Little (1986) exposent les origines historiques de la formation des enseignants et l'apparition de l'opinion selon laquelle "les activités de réflexion et les prises de décisions importantes dans le secteur de l'éducation devaient être confiées aux hommes des classes moyenne et dominante" (p. 533, traduction). Ils citent des faits (Powell, 1976) indiquant que, même lorsqu'elles formèrent le gros du corps enseignant, les femmes demeurèrent exclues de la formation professionnelle plus approfondie que recevaient les enseignants désireux d'être promus aux postes de directeur d'école et d'agent de supervision (cité dans Lanier et Little, p. 533). Les hommes quittaient la profession d'enseignant en montant dans l'échelle hiérarchique, tandis que, dans le cas des femmes, l'enseignement devait mener au mariage.

À l'époque où l'on pouvait observer ces attitudes à l'égard des enseignantes, des développements assez différents se produisaient au sein de l'administration publique et de l'industrie avec la naissance d'une nouvelle classe de

travailleurs professionnels : les gestionnaires. Avec l'acceptation du "modèle rationnel" de l'organisation, lequel découle de recherches en sciences sociales, on jugeait maintenant nécessaire que les gestionnaires possèdent les techniques d'analyse nécessaires pour résoudre des problèmes et la capacité d'oublier leurs soucis personnels et affectifs pour se concentrer sur les tâches à exécuter (Kanter, 1977). Il s'agit là bien sûr de caractéristiques que l'on a pris l'habitude d'associer aux hommes plutôt qu'aux femmes.

Le développement de l'administration du système d'éducation a été influencé tant par cette "révolution gestionnelle" que par la "féminisation" de l'enseignement qui l'avait précédée. Adkison a décrit la situation en ces termes :

> "Le professionnalisme a eu pour effet de différencier les administrateurs des enseignants, en soulignant l'intérêt "masculin" pour les problèmes financiers, organisationnels et mécaniques plutôt que les préoccupations "féminines", soit le rôle nourricier, la transmission des valeurs et l'éducation des enfants." (p. 314, traduction libre)

4 Documentation des années 1980

Ces dernières années, sans doute depuis 1980, on a pu noter des changements importants dans les rapports de recherche portant sur la situation des femmes au sein de l'administration du système d'éducation. Le plus frappant est la chute vertigineuse du nombre d'articles publiés à ce sujet. Il semblerait qu'après avoir expliqué le problème et proposé des solutions, on ait considéré qu'il avait été traité de manière satisfaisante et qu'on l'ait remplacé par d'autres sujets, du moins dans les documents les plus importants sur l'administration du système d'éducation. Par ailleurs, si l'analyse était incomplète et, par conséquent, les solutions inappropriées, les chercheurs seraient peu motivés à poursuivre leurs travaux.

Nous avons également observé que les recherches ne visent plus avant tout à expliquer la faible représentation des femmes et ont pratiquement cessé de proposer des moyens précis de rétablir l'équilibre. Plusieurs thèmes nouveaux apparaissent dans les travaux récents.

Expériences et attitudes des administratrices

On a beaucoup étudié la situation des administratrices en éducation, tant des directrices d'école que des agentes de supervision. Cet intérêt n'est pas entièrement nouveau, car de nombreux travaux ont été consacrés au cours des

années 1970 à la comparaison du rendement des directeurs d'école et de celui des directrices (Fishel et Pottker, 1979; Gross et Trask, 1976). Les résultats de ces recherches étaient toutefois sujets à controverse, car certaines des différences signalées s'expliquaient par des facteurs externes tels que la taille de l'école plutôt que par le sexe du titulaire du poste.

Cheminement de carrière

Un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la carrière des administratrices (Crow, 1985; Lyman et Speizer, 1980; McGee, 1979; Pfiffner, 1979; Woo, 1985; Linn et Hall, 1986), parfois en la comparant à celle de leurs collègues masculins. Bien que les résultats de leurs travaux comportent certaines contradictions, on peut affirmer qu'en général, les femmes occupant un poste administratif sont plus âgées que les hommes faisant partie de cette catégorie professionnelle (Linn et Hall, 1986). Elles sont plus âgées au moment où elles sont promues chefs de section ou directrices adjointes d'école, par exemple; ce facteur peut à lui seul les empêcher d'atteindre les postes les plus élevés, puisqu'elles franchissent les étapes de carrière plus lentement. On note aussi des contradictions entre les travaux de recherche portant sur la situation de famille des administratrices et la filière professionnelle qu'elles ont suivies, mais certains chercheurs Linn et Hall (1986) par exemple, soutiennent que les agentes de supervision sont moins susceptibles d'avoir des enfants que leurs collègues masculins. Lorsqu'on évalue de telles recherches, il faut se rappeler qu'elles portent souvent sur les administrateurs en place au moment de leur réalisation et que leurs résultats pourraient bien ne pas s'appliquer à la prochaine génération d'administrateurs. De nombreuses études présentent tout simplement l'image figée de la situation à un point précis dans le temps.

Conflits et attitudes

Certains chercheurs ont examiné en détail les attitudes des administratrices face à leur travail. Woo (1985), par exemple, a découvert que les femmes dont elle a étudié le cas estimaient être en mesure de remplir avec succès tant leur rôle professionnel que leur rôle personnel, principalement grâce à leur profonde détermination à réussir. Leur propre motivation leur permettait apparemment de franchir les obstacles rencontrés au sein de leur organisation, de remplir un rôle professionnel exigeant et de résoudre les conflits entre leur vie familiale

et leur carrière. Elle a cependant constaté qu'"elles n'ont pas encore opéré la fusion entre les nouvelles valeurs et les anciennes et vivent donc des conflits intérieurs" (p. 288, traduction libre).

Dans un contexte spécifiquement canadien, Porat (1985) a étudié la situation des directrices d'école de l'Alberta et a fait des observations similaires. Les directrices d'école avaient l'impression que leur progression était jusqu'à un certain point le fruit du hasard, qu'elles n'avaient pas vraiment eu l'intention de devenir administratrices. En dépit de certaines variantes, la plupart des répondantes ont mentionné les pressions qu'elles subissent dans le double rôle de femme et d'administratrice, c'est-à-dire les conflits entre les exigences de leur poste et le rôle que la société leur impose en tant que femme, en particulier pour ce qui est de la famille (Porat, 1985).

En examinant la documentation existante sur le sujet, on se rend compte que la plupart des travaux de recherche soulignent les messages contradictoires qu'émet la société, c'est-à-dire le conflit qui existe entre les rôles des administratrices, surtout celles qui ont des enfants. Si les administratrices sont moins susceptibles d'avoir des enfants (Adkison, 1981; McDade et Drake, 1982), on peut en conclure que ces rôles conflictuels empêchent de fait un grand nombre de femmes d'obtenir un poste administratif. Les femmes elles-mêmes, ou les personnes chargées des nominations, considèrent que les exigences du poste d'administrateur sont incompatibles avec celles qui découlent du fait d'avoir des enfants à la maison.

Les oeuvres des féministes radicales

Un autre thème important est la position fortement féministe qui se manifeste de plus en plus dans les rapports de recherche (Ferguson, 1984; Gilligan, 1982; Reynolds, 1985a; Reynolds, 1985b; Schmuck, 1980). Ces auteurs représentent ce qu'on appelle le point de vue des "féministes radicales" plutôt que celui des "féministes libérales". On peut considérer que le féminisme libéral accepte les structures organisationnelles telles qu'elles sont et s'attache à intensifier la participation fructueuse des femmes à la vie de ces organisations. En revanche, les féministes radicales mettent en question les structures organisationnelles elles-mêmes. Des auteurs comme Ferguson (1984) croient que le problème ne consiste pas à admettre un plus grand nombre de femmes dans les rangs des

administrateurs, mais plutôt de proposer une approche non bureaucratique au problème des structures organisationnelles. Selon cette optique, les livres qui prétendent indiquer aux femmes comment réussir au sein d'une organisation sont considérés comme faisant partie du problème plutôt que comme un élément de la solution. Voici ce qu'en dit Ferguson (1984) :

> "En Amérique, la culture populaire a toujours manifesté une prédilection pour les ouvrages qui proclament que le pouvoir de la pensée positive peut remédier à un désavantage socioéconomique (...) La multitude de guides sur la façon de réussir dans une organisation qui envahissent actuellement le marché ne sont donc que de simples variations sur un très vieux thème (...)
>
> "Il y a cependant une différence importante, c'est qu'un assez grand nombre de ces ouvrages s'adressent maintenant aux femmes. Ils se définissent eux-mêmes comme des guides de survie à l'intention des femmes travaillant au sein d'une organisation bureaucratique (...) Ils considèrent les structures existantes comme immuables et proposent des moyens d'y intégrer les femmes." (pp. 182-183, traduction libre)

Le tableau que Ferguson brosse des organisations bureaucratiques classiques laisse supposer qu'il y a peut-être place dans leurs rangs pour un petit nombre de femmes, mais qu'étant donné leur nature même, il est impossible d'y apporter des changements profonds ou d'y établir le partage du pouvoir d'une manière différente. Les structures du pouvoir ne se prêtent pas à ce genre de changement.

On peut considérer les travaux de McBroom (1986) sur l'expérience des femmes au sein des grandes entreprises comme une illustration de la thèse de Ferguson. McBroom révèle ce qui se produit lorsque les organisations reposent sur des valeurs plus traditionnellement masculines. Les femmes occupant un poste élevé dans ces organisations deviennent ce que McBroom appelle "le troisième sexe" et courent le risque d'acquérir une "âme d'Amazone". De plus en plus, les femmes peuvent jouir des mêmes avantages que les hommes au travail, mais elles sacrifient ce que les hommes trouvent à la maison, soit la présence des enfants et la chaleur d'une cellule familiale où se réfugier après le travail (McBroom, 1986). Selon McBroom, les femmes qui réussissent très bien dans le monde des affaires et dans le milieu financier ont adopté le modèle masculin et rejeter le féminin. Chez ces femmes dont le comportement a été qualifié de syndrome de la "reine des abeilles" par Berry et Kushner (1979), le succès devient lié à l'idée de masculinité. Les femmes occupant un poste élevé dans le milieu financier que McBroom a étudiées avaient rompu avec les images de la féminité et imitaient des

modèles masculins, s'assimilant à une culture masculine du travail (McBroom, 1986). On prétend qu'en rejetant les anciennes conceptions de la féminité, ces femmes ont aussi sacrifié le comportement nourricier, la compassion et l'empathie. Comme le souligne McBroom, sans ces qualités, le milieu de travail devient froid et hostile. Bien que McBroom expose clairement le problème, elle ne dit pas vraiment comment les femmes pourraient progresser au sein de la culture masculine sans succomber à ses pires aspects; elle ne propose pas non plus de solution aux autres problèmes.

Les recherches sur les organisations bureaucratiques et commerciales et sur le rôle que les femmes y jouent peuvent nous permettre de comprendre le rôle des femmes dans l'administration du système d'éducation. Il faut toutefois se rappeler qu'une école n'est pas une entreprise, que sa raison d'être est d'éduquer les enfants, de dispenser des programmes, non de faire des profits, même si elle n'atteint pas toujours parfaitement son objectif. On peut rattacher cette distinction au concept que Gilligan (1982) appelle "l'éthique des soins" plutôt que "l'éthique des droits". L'éthique des soins découle du fait que l'identité des femmes se définit dans le contexte des relations sociales (Gilligan, 1982). Contrairement aux structures financières bureaucratiques, on peut dire que les écoles pratiquent plutôt "l'éthique des soins" et sont caractérisées davantage par leurs liens avec la société que par une hiérarchie impersonnelle.

Si les écoles et l'administration du système d'éducation arrivent à combiner des éléments de l'éthique des soins avec d'autres de l'éthique des droits, les écoles et les districts scolaires auront la possibilité de se trouver au premier plan de ceux qui adopteront un cadre de travail et des processus organisationnels pouvant leur permettre de satisfaire efficacement les besoins de tous leurs membres. Comme l'ont souligné certaines des auteures féministes d'ouvrages plus récents, dans un grand nombre de cas, il vaut mieux considérer ces questions comme touchant les deux sexes plutôt que seulement les femmes. Le problème de l'équilibre entre le travail et les engagements personnels ou familiaux ne se pose pas qu'aux femmes. Par exemple, après avoir étudié la situation des administratrices en éducation, une auteure tire la conclusion suivante :

> "Tout comme les hommes qui poursuivent sans relâche la réussite professionnelle, ces femmes ont dû payer leur succès du sacrifice des heures qu'elles auraient autrement consacrées aux loisirs et à l'établissement de relations personnelles". (Woo, 1985, p. 287, traduction libre)

Une description récente de l'administrateur "androgyne" nous laisse entrevoir la voie que pourrait suivre notre réflexion sur l'administration scolaire (Erickson, 1985). D'après les résultats d'une étude sur les directrices d'école, Erickson qualifie d'androgyne l'administrateur scolaire qui réussit, et ce, pour les raisons suivantes :

> "L'androgyne fait appel à toutes sortes de comportements selon les circonstances, et peu lui importe que ces comportements soient considérés comme typiquement masculins ou typiquement féminins. En d'autres termes, l'administrateur scolaire androgyne (...) se sent aussi à l'aise en train d'embrasser un enfant que de réprimander un membre de son personnel." (p. 288, traduction libre)

Les auteures qui sont des féministes radicales déclarent, comme Ferguson, qu'on ne peut trouver aucune solution dans les cadres organisationnels actuels, mais que l'administration du système d'éducation a peut-être la possibilité de fournir un modèle en se fondant sur la notion de l'administrateur androgyne avancée par Erickson. À mesure que les administrateurs scolaires apprendront à réagir de manière compétente face à des situations données, sans s'arrêter aux conventions culturelles qui prescrivent un comportement considéré comme "féminin" ou "masculin", les femmes occupant un poste administratif n'ont plus à se demander si elles doivent montrer de l'assurance et du caractère ou non. Bien qu'Erickson ne discute que du cas des femmes, un tel modèle de comportement administratif s'appliquerait tout aussi bien aux hommes. Les besoins tant des enseignants que des élèves ont plus de chances d'être satisfaits dans une école possédant une telle organisation. Il serait peut-être difficile d'étendre l'application de ce modèle à l'administration d'un conseil scolaire entier; mais il est probable qu'en tentant d'associer le succès en administration à des comportements "masculins" ou "féminins", on ne contribuera pas beaucoup à la compréhension de ce qu'est une administration efficace.

5 Conclusion

On a pu observer que les femmes pénètrent de plus en plus les rangs de l'administration du système d'éducation (voir l'annexe A), mais ce mouvement n'est pas très marqué. Pour donner une réponse complète à la question "Pourquoi les femmes enseignent-elles et les hommes gèrent-ils?" et, en fait, pour éventuellement la rendre inutile, il faut se poser des questions fondamentales sur les pratiques et valeurs organisationnelles des systèmes d'éducation. Quels changements doit-on apporter au système d'éducation pour qu'un plus grand nombre de femmes puissent accéder aux échelons les plus élevés de la hiérarchie? On ne

peut se contenter de demander aux femmes d'acquérir la formation, les réseaux et le comportement des hommes et de les y aider; en se posant des questions plus fondamentales, on sera amené à améliorer les possibilités offertes à toutes les femmes plutôt que d'assurer simplement la promotion de quelques-unes d'entre elles. Les administrateurs qui réussissent dans leur emploi, qu'ils soient hommes ou femmes, ne peuvent poser ces questions fondamentales sur la nature des structures organisationnelles et de travail, puisque le système leur a permis d'arriver là où ils sont.

Bien qu'aucun changement draconien ne soit survenu pendant la période couverte par la présente étude de la documentation existante, il y a des raisons de croire que des changements s'annoncent. Plusieurs facteurs convergent et entrent vigoureusement en interaction pour l'avenir immédiat, et nous prédisons que le résultat net sera une augmentation importante du nombre de femmes dans les rangs des administrateurs au cours des cinq ou dix prochaines années. Nous savons qu'il ne s'agit là que d'une spéculation, car nous n'avons pas encore de données pour étayer notre prédiction. Voici les facteurs en question :

1. La nouvelle administratrice d'aujourd'hui est très différente de celle d'il y a quinze ou vingt ans.

2. Les aspirations des femmes se sont accrues et leurs espérances de succès suivent la même tendance.

3. Ce qui est encore plus important, les qualités de chef et la capacité de commander ont eu la possibilité de se développer chez les femmes qui pourraient éventuellement devenir des dirigeantes. Ce processus a exigé du temps; c'est l'une des principales raisons pour lesquelles les femmes n'ont pas accédé aux postes administratifs au cours des quinze dernières années (l'autre facteur était le nombre limité de postes vacants).

4. Il y a maintenant plus de femmes aux premiers échelons, soit ceux du directeur d'école adjoint et du directeur d'école (ici encore, voir l'annexe A). On dispose donc d'un réservoir plus vaste de femmes intéressées et qualifiées où puiser des candidates pour les postes des échelons supérieurs.

5. En Ontario du moins, les programmes d'études ont une priorité de plus en plus grande, ce qui influe sur les critères de promotion, souvent à l'avantage des femmes, lesquelles ont peut-être des compétences et un intérêt plus grands pour les programmes et les responsabilités de chef dans ce domaine.

6. Les organisations sont devenues plus sensibles au problème, ce qui s'est réflété dans leurs politiques et pratiques d'embauchage et de

promotion. Cette amélioration est en partie attribuable aux programmes d'action positive et à l'augmentation du nombre de femmes hautement qualifiées.

7. De grandes possibilités démographiques s'ouvriront à tous les niveaux en Ontario grâce aux retraites prévues. Au cours des cinq ou dix prochaines années, de nombreux agents de supervision et directeurs d'école prendront leur retraite, ce qui créera un grand nombre d'occasions de promotion.

En conclusion, nous prédisons donc que l'accroissement tant attendu de la proportion d'administratrices finira par se produire. Nous sommes cependant moins disposés à prédire si les difficultés et les conflits de rôles que vivent de nombreuses femmes se poursuivront aussi.

Références

Abella, R.S. (1985). The quest for equality. Communication présentée à la réunion du National Symposium on Equality Rights, du 31 janvier au 1er février 1985, Toronto, Ontario.

Adkison, J.A. (1981). Women in school administration : A review of the research. Review of Educational Research, 51(1), pp. 311-343.

Anisef, Paul (1981). Response to Brown. Interchange, 12(1), pp. 78-80.

Berry, Margaret C. (Éd.) (1979). Women in educational administration : A book of readings. Washington, D.C. : The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Berry, J. et R. Kushner. (1979). A critical look at the Queen Bee Syndrome. Dans M.C. Berry (Éd.), Women in educational administration : A book of readings. (pp. 114-117). Washington, D.C. : The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Biklen, S.K. et M.B. Brannigan. (Éds). (1980). Women and educational leadership. Lexington, Mass. : Lexington Books.

Brown, Daniel J. (1981). The financial penalty of the sex talent inversion in Canadian education. Interchange, 12(1), pp. 69-77.

Crow, M. L. (déc. 1985). The female educator at midlife. Phi Delta Kappan, pp. 281-284.

Edson, S.K. (1980). Female aspirants in public school administration : Why do they continue to aspire to principalships? Thése de doctorat non publiée, University of Oregon.

Erickson, H.L. (déc. 1985). Conflict and the female principal. Phi Delta Kappan, pp. 288-291.

Estler, S.E. (1975). Women as leaders in public education. Signs, 1. pp. 363-385.

Ferguson, K. E. (1984). The feminist case against bureaucracy. Philadelphia : Temple University Press.

Fishel, A. et J. Pottker. (1979). Performance of women principals : Review of behavioral and attitudinal studies. Dans M. C. Berry (Éd.), Women in educational administration : A book of readings (pp. 24-31). Washington, D.C. The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Gilligan, C. (1982). In a different voice. Cambridge : Harvard University Press.

Gross, N. et A. E. Trask. (1976). The sex factor and the management of schools. New York : John Wiley & Sons.

Hennig, M. et A. Jardim. (1977). The managerial woman. New York : Anchor Press/ Doubleday.

Kanter, R.M. (1977). Men and women of the corporation. New York : Basic Books Inc.

Linn, C.E. et J.W. Hall. (1986). A comparison of the career paths of United States female and male superintendents. Communication présentée à la réunion de juin 1986 de la Société Canadienne pour l'étude de l'éducation, Winnipeg.

Lyman, K.D. et J.J. Speizer. (1980). Advancing in school administration : A pilot project for women. Harvard Educational Review, 50(1), pp. 25-35.

McBroom, P. A. (1986). The third sex : The new professional woman. New York : William Morrow and Co.

McDade, T. et J.M. Drake. (1982). Career path models for women superintendents. Journal of Educational Research, 1982, pp. 210-215.

McGee, M. (1979). Women college and university presidents : Their personal and professional characteristics, career development patterns, and opinions about their roles. Dans M. C. Berry (Éd.), Women in educational administration : A book of readings (pp. 90-100). Washington, D.C. : The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Metzger, C. (déc. 1985). Helping women prepare for principalships. Phi Delta Kappan, pp. 292-296.

Ontario. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. La voie à suivre : formation et certification des directeurs d'école et des agents de supervision en Ontario. Toronto.

Pfiffner, V. T. (1979). Composite profile of a top-level California community college woman administrator. Dans M. C. Berry (Éd.), Women in educational administration : A book of readings (pp. 87-89). Washington, D.C. : The National Association for Women Deans, Administrators and Counselors.

Porat, K.L. (déc. 1985). The woman in the principal's chair in Canada. Phi Delta Kappan, pp. 297-301.

Powell, A. G. (1976). University schools of education in the twentieth century. Peabody Journal of Education, 54(1), pp. 3-20.

Prentice, A. (1983). "From household to schoolhouse : The emergence of the teacher as the servant of the state". Dans Ontario Museum Association Conference Proceedings. Toronto.

Reich, C. et H. LaFountaine. (1982). The effects of sex on careers within education : Implications for a plan of action. Canadian Journal of Education, 7(2), pp. 64-84.

Reynolds, C. (1985a). A feminist framework for the study of women and men in school organizations.

Reynolds, C. (1985b). The state of research on women in education. The ATA Magazine, mai/juin, pp. 44-46.

Schmuck, P. A. (1980). Changing women's representation in school management : A systems perspective. Dans S. K. Biklen et M. B. Brannigan (Éds), Women and educational leadership (pp. 239-259). Lexington, Mass. : Lexington Books.

Statistiques Canada (1984). Tableaux 1 à 3. Educational Statistics Bulletin (Ottawa : Approvisionnements et Services Canada), p. 1.

Strober, M.H. et D. Tyack. (1980). Why do women teach and men manage? A report on research on schools. Signs, 1980, pp. 494-501.

Weintraub, L.S. (1984). "Girls just want...". An affirmative action report to the Ad Hoc Affirmative Action Committee, Metropolitan Separate School Board.

Weintraub, L.S. (1985). The legal context of employment equity in the education sector.

Wolman, C. et H. Frank. (1975). The solo woman in a professional peer group. American Journal of Orthopsychiatry, 45, pp. 164-171.

Woo, L. C. (déc. 1985). Women administrators : Profiles of success. Phi Delta Kappan, pp. 285-288.

Annexe F

Matière à étudier pour l'examen du brevet d'agent ou agente de supervision

EXAMEN DU BREVET D'AGENT OU AGENTE DE SUPERVISION - 1987

RENSEIGNEMENTS À L'INTENTION DES CANDIDATS

1. Le Règlement 276, tel qu'il est modifié, stipule que :

   «Les épreuves... portent sur :

   a) les lois et les règlements qui ont trait au fonctionnement des écoles et des conseils scolaires;

   b) les programmes-cadres et autres documents de référence relatifs à l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire en Ontario;

   c) les théories et les pratiques en matière de supervision, d'administration et d'organisation des affaires susceptibles de s'appliquer au fonctionnement efficace d'un système scolaire.»

2. On peut se procurer dans les écoles et les bureaux des conseils scolaires les programmes-cadres et les notes numérotées qui émanent du ministère de l'Éducation, ainsi que les publications portant sur une politique particulière, notamment :

   Circulaire 14. Manuels scolaires

   Les années de formation. Politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario

   Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur

   La formation aux cycles primaire et moyen

3. Les ouvrages suivants, dont les candidats peuvent se servir pour se préparer à l'examen, seront envoyés aux personnes dont la candidature aura été retenue. On peut cependant se les procurer dans les écoles, qui possèdent des exemplaires de la plupart d'entre eux, si on souhaite entreprendre une étude préliminaire en vue des épreuves.

   SECTION A*

   LOIS -
   - Loi sur l'éducation
   - Loi sur la profession enseignante
   - Ontario School Trustees' Council Act
   - Loi sur la négociation collective entre conseils scolaires et enseignants

   RÈGLEMENTS

   Règlement 262 - Écoles élémentaires et secondaires et écoles pour élèves déficients moyens - Dispositions générales

   Règlement 269 - Qualification requise de l'enseignant en Ontario

(TOURNEZ, S'IL VOUS PLAÎT)

Examen d'agent ou agente de supervision - 1987
Renseignements à l'intention des candidats

RÈGLEMENTS

Règlement 271 - Dossiers scolaires

Règlement 274 - Programmes et services destinés à l'enfance en difficulté

Règlement 276 - Agent de supervision

Règlement 277 - Contrat des enseignants

Règlement de l'Ontario 23/83
Immunisation des élèves

Règlement de l'Ontario 554/81
Comités d'identification, de placement et de révision en éducation de l'enfance en difficulté. Appels

Règlement de l'Ontario 822/82
Année scolaire et congés scolaires

Règlement de l'Ontario 532/83
Apprentissage parallèle dirigé pour élèves dispensés de fréquentation scolaire

Règlement de l'Ontario 116/86
Subventions générales de 1987

Règlement établi en vertu de la Loi sur la profession enseignante

AUTRES

Renseignements sur les facteurs de pondération de 1987

* Il n'est permis d'apporter dans la salle d'examen que les ouvrages énumérés à la section A.

SECTION B

L'égalité des chances en éducation et la péréquation du taux au mille - Subventions versées par le gouvernement provincial aux conseils scolaires en 1987

4. Les candidats ont intérêt à lire des ouvrages de portée générale ainsi que des documents ayant trait à l'éducation afin de se préparer à l'examen. L'administration scolaire, le cycle d'enquête, d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes scolaires et l'organisation scolaire sont des sujets très pertinents. On ne trouvera pas ici de bibliographie exhaustive; la plupart des écoles et des conseils scolaires possèdent des ouvrages qui peuvent être utiles aux candidats. Diverses publications du ministère, tel que le rapport Fullan-Park sur la mise en oeuvre des programmes scolaires et les documents portant sur la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario, sont diffusés

(TOURNEZ, S'IL VOUS PLAÎT)

à grande échelle; on peut également se les procurer à la librairie du gouvernement de l'Ontario, 880, rue Bay, Toronto, M7A 1N8 (téléphone : 965-2054).

5. Les candidats sont également invités à lire l'article intitulé «Whither the Supervisory Officer's Certificate Examination?», qui est paru à l'automne 1986 dans l'«Ontario Journal of Educational Administration»; cette revue est publiée par l'«Ontario Association of Education Administrative Officials» (OAEAO). Cet article donne un historique de l'examen, examine une question tirée de l'examen de 1986 et fournit quelques conseils utiles sur la façon de s'y préparer.

   On peut se renseigner sur cette revue à l'adresse suivante :

   «Ontario Journal of Educational Administration»
   Conseil de l'éducation du comté de Lambton
   C.P. 2019
   200, rue Wellington
   Sarnia (Ontario)
   N7T 7L2

Septembre 1986

ÉPREUVES ÉCRITES DE 1987 POUR L'OBTENTION DU BREVET D'AGENT(E) DE SUPERVISION ET DU BREVET D'AGENT(E) DE SUPERVISION EN ADMINISTRATION DES AFFAIRES

1. Lieu de l'examen :

Vous êtes autorisé à subir l'épreuve écrite de 1987 faisant partie de l'examen du brevet d'agent(e) de supervision ou de l'examen du brevet d'agent(e) de supervision en administration des affaires à l'endroit que vous avez choisi, à savoir :

La salle Ontario
Édifice Macdonald, 2e étage
Gouvernement de l'Ontario
900, rue Bay
TORONTO (Ontario)

L'épreuve se tiendra le jeudi 15 janvier 1987, de 9 h à 12 h.

2. Calculatrice :

Le candidat peut apporter une calculatrice à l'examen et s'en servir pour répondre aux questions.

3. Structure de l'examen :

La structure de l'examen sera similaire à celle de l'épreuve de 1986. Le candidat peut donc s'attendre à des questions à choix multiples ainsi qu'à d'autres exigeant une réponse courte ou la rédaction d'une dissertation.

4. Épreuve avec matériel de référence :

Comme l'indique la Note Politique/Programmes n° 35 du 10 octobre 1986, les candidats ne sont autorisés à apporter à l'épreuve écrite que les documents de référence susmentionnés. Voici plus de détails sur les restrictions relatives à l'utilisation de matériel de référence lors de l'épreuve :

- Le candidat ne peut apporter dans la salle d'examen que les documents que le ministère de l'Éducation lui a remis après l'acceptation de sa demande. Aucun autre ouvrage n'est permis.

- Le candidat peut marquer ses documents de référence à l'aide d'onglets, en souligner certains passages et inscrire des notes dans les marges ou sur les pages blanches de ces documents.

- Il est interdit d'apporter dans la salle d'examen le document intitulé L'égalité des chances en éducation et la péréquation du taux au mille - Subventions versées par le gouvernement provincial aux conseils scolaires en 1986.

- Consulter le document intitulé Liste de documents de référence à l'intention du candidat afin de connaître les titres des publications que les candidats sont autorisés à employer pour l'examen.

- Le candidat peut insérer la Loi sur l'éducation dans une reliure, mais non y ajouter des pages.

- Il est à noter que, bien que les candidats en aient reçu des exemplaires, les projets de loi 30 et 75 ne figurent pas sur la liste des documents pouvant être utilisés pendant l'examen. La raison en est qu'ils ont été incorporés dans la version de la Loi sur l'éducation qui a paru en septembre 1986.

Si le ministère de l'Éducation impose ces restrictions, c'est afin que tous les candidats jouissent de chances égales de succès; il désire en même temps laisser à chacun le loisir d'organiser ses documents de référence à sa guise.

5. Résultats d'examen :

Les résultats de l'épreuve écrite seront expédiés aux candidats par la poste, à l'adresse qu'ils auront inscrite sur leur formulaire d'inscription. Tout candidat qui a changé d'adresse depuis la présentation de sa demande doit en aviser :

Le Service du registraire
Direction des services d'évaluation et de supervision
Ministère de l'Éducation
Édifice Mowat, 18e étage
900, rue Bay
Toronto (Ontario)
M7A 1L2
N° de téléphone : 965-5831

Les candidats devraient être informés de leurs résultats d'examen avant le 13 février 1987.

6. Épreuve orale :

Seuls les candidats qui auront été reçus à l'épreuve écrite seront autorisés à s'inscrire à l'épreuve orale. Celle-ci se déroulera aux endroits énumérés sur le formulaire d'inscription les 24, 25 et 26 mars 1987. Les candidats seront avisés de la date et du lieu de leur épreuve orale s'ils y sont admis.

7. Règlements relatifs aux subventions générales

Ces règlements et leurs amendements comprennent celui qui porte le titre "Subventions générales de 1986". Veuillez inscrire le numéro de chaque règlement sur votre exemplaire comme suit :

SUBVENTIONS GÉNÉRALES DE 1986
CONSEILS D'ÉCOLES PUBLIQUES, SÉPARÉES ET SECONDAIRES
Pris en application de la Loi sur l'éducation
Règl. de l'Ont. 128/86

RÉPARTITION DES DEMANDES DE 1986
CONSEILS DE DIVISION SCOLAIRE
Pris en application de la Loi sur l'éducation
Règl. de l'Ont. 129/86

CALCUL DES DROITS DE SCOLARITÉ
Pris en application de la Loi sur l'éducation
Règl. de l'Ont. 130/86

CALCUL DE L'EFFECTIF QUOTIDIEN MOYEN
Pris en application de la Loi sur l'éducation
RÈGL. DE L'ONT. 127/86

Les corrections suivantes ont été apportées au règlement 127/86, Calcul de l'effectif quotidien moyen :

- À l'alinéa 2 a)(i), 2e ligne, le mot "janvier" a été remplacé par "février".

- À l'alinéa 2 b)(i), 2e ligne, l'expression "de l'année précédente" a été supprimée.

8. Les candidats admissibles à l'examen de 1987, selon les exigences définies à l'article 2 de la Note Politique / Programmes n° 35 du 10 octobre 1986, sont priés de noter que, s'ils ne sont pas reçus à cet examen, l'admissibilité dont ils jouissent en vertu de la clause des droits acquis s'éteindra. Les candidats non reçus devront subir une autre épreuve selon les conditions stipulées à l'article 1 de la note susmentionnée. Tant que la politique n'aura pas été amendée, la seule façon de devenir admissible à l'examen sera, dans les années à venir, de satisfaire aux exigences de l'article 1.

9. Pour recevoir le brevet qu'il sollicite, le candidat devra avoir obtenu une note d'au moins 60 p. 100 tant à l'épreuve écrite qu'à l'oral.

Décembre 1986